معهد الانماء العربي

وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين :

اعداد المعلم الأداة

ملاحظات وآراء حول تنظيم ومناهج كلية التربية - لبنان

نخلة وهبة

الدراسات التربوية

خالد علي بورفيح

معهد الإنماء العربي

وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين :

اعداد المعلم الأداة

ملاحظات وآراء حول تنظيم ومناهج كلية التربية - لبنان

نخلة وهبة

دراسات الفكر العربي

الدراسات التربوية

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

الطبعة الأولى بيروت - ١٩٨٦

معهد الانماء العربي
ص. ب ١٤/٥٣٠٠
بيروت

وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين :

اعداد المعلم الأداة

خالد علي بورفيج

المقدمة

فلنعط ما لقيصر لقيصر...

إذا كانت معظم الأبحاث في علم اجتماع التربية منذ منتصف الستينات وحتى يومنا هذا[1] تشدّد على مسؤولية النظام التعليمي، ومن ورائه النظام الاجتماعي - السياسي، عن كل ما يحدث في المدرسة من رسوب ونجاح وتمييز واصطفاء وتطبيع وتدجين. فهل يعني ذلك أن المعلم بريء تماماً من كل ما يُرتكب في المدرسة ؟ فإذا كان النظام التعليمي هو الذي يحدّد الأهداف العامة للمدرسة وللتعليم (الأهداف العلنية منها والضمنية)، ويجسدها عبر تحديده للمناهج والطرائق والوسائل والامتحانات والشهادات والتشريعات والقوانين وتنظيم المؤسسات والمراحل التعليمية يبقى أن هذه « السلاسل الطويلة والمنتظمة من العلاقات السببية الماكرو سوسيولوجية (Macrosociologiques) المتصورة (بفتح الراء) نظرياً، تظل مجرّدة بشكل كامل إذا لم تترجم على المستوى الميكروسوسيولوجي (Microsociologique) للعلاقات التربوية، وتظل ناقصة ومبتورة إذا لم تصل آثارها إلى هذا المستوى المحسوس (...) وإذا لم يُفَعِّلها (أي ينقلها من القوة إلى الفعل) المعلم عبر نمط تفكيره وسلوكه »[2]. وإذا كان النظام التعليمي قد عجز عن الاستيلاء على وعي جميع المعلمين بالقدر الذي عجز فيه عن ضبط شروط تعيين أساتذة مؤسسات

---

(١) من أجل وضع الأمور في مواضعها، يهمني أن ألفت نظر القارىء إلى أنني كنت قد أنجزت كتابة هذا المؤلف في ١٩٨٢/٤/٦. وقد حالت الظروف المادية والأمنية آنذاك دون نشره. وقد فضلت تركه على ما كان عليه دون أي تعديل أو حذف أو تبديل.

(٢) Cherkaoui, M. Les paradoxes de la reussite scolaire. Paris, P.U.F. 1979, PP. 134 - 135.

الإعداد من جهة وضبط حرية وسائل الإعلام الخاصة ووسائل الإعداد العقائدية من جهة ثانية وضبط نتائج الأبحاث السوسيولوجية من جهة ثالثة، لكن يبدو أنه نجح إلى حد كبير في إقناع الأكثرية العظمى من المعلمين في استبطان إيديولوجيته استبطاناً كاملاً وتنفيذها بدقة وإخلاص لدرجة أصبحت معها الأجواء التعليمية والعلاقات الإنسانية والوظيفية بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين الإدارة وبينهم وبين تلاميذهم، مشبعة بتلك الإيديولوجيا إلى حد إغْتُصِبَت معه حتى عذرية الإختلاجات الداخلية للمعلم عبر قولبة توقعاته وطموحاته وتقيياته. فخلال «إجراء مقابلات مع حوالي ستين معلماً في المدارس الرسمية في شيكاغو، اكتشف بيكر (Becker) أن المعلمين يقيّمون تلاميذهم بشكل عفوي إنطلاقاً من الطبقة الاجتماعية لمنشأ هؤلاء»[٣]. كما «أكد هوهن (Hoehn) من أنه بالرغم من تساوي عدد الاتصالات بين المعلم والتلاميذ ذوي المناشيء الاجتماعية المختلفة، فإننا نلاحظ اختلافاً في نمط هذه الاتصالات. فنسبة الاتصالات التي تسيطر عليها الصفة المأزمية تكون أكبر مع التلاميذ أبناء الطبقات الشعبية مما هي عليه مع التلاميذ أبناء الطبقات البرجوازية»[٤]. أما لو أخذنا مواقف المعلمين من عملية التقييم ـ المدرسي، فسوف نلاحظ بوضوح أكثر مدى استبطان هؤلاء لإيديولوجية النظام التعليمي كما يظهر من الجدول رقم (١):

---

(٣) المرجع نفسه، ص ١٣٩، الهامش رقم (٧).
(٤) المرجع نفسه، ص ١٣٩، الهامش رقم (٧).

جدول رقم (١) [٥]

العناصر المشكِّلة لموقف المعلمين من التقييم

المضمون	٪
يعتبر أن الهدف من عملية الامتحان هو **الحكم** على التلميذ	٩٣,٩٢
يذكر سلوكات تعبر عن قدرات **شخصية** للتلميذ المتفوق	٩٣,٣٧
يذكر سلوكات تعبر عن قدرات **شخصية** للتلميذ المتأخر	٩٤,٤٧
يعتقد بوجود **فروقات** ذكاء لدى تلاميذه	٩٠,٦٠
يعتقد بوجود تلاميذ **أذكياء** في صفه	٩٢,٢٦
يذكر **سلوكات** التلميذ كسبب من أسباب الرسوب	٨١,٢١
هو مرتاح الضمير عند اتخاذ **حكم** بالرسوب على التلميذ	٨١,٢١
يعتبر نفسه **حكماً** « **عادلاً** » في الامتحان	٨٨,٩٥

فإن دلَّ هذا الجدول على شيء فهو يدل على تمثّل المعلم لمقولة «ميكانيكية منطق التنبؤ»، التي تبشر بأن الوضع الحالي لمهارات الولد تسمح بالتنبّؤ وبدون خطأ عن حالته المستقبلية. وسوف نتبينّ علاقة هذه المفاهيم والمقولات المختلفة بإيديولوجيا النظام التعليمي في الفصول اللاحقة. يبقى أن نطرح السؤال التالي: إذا كان النظام التعليمي نجح أو ينجح في تدجين المعلم فما هي السبل

(٥) هذا الجدول مأخوذ من: قدوح ـ دكروب، خيرية. **موقف المعلمين من عملية التقييم المدرسي في لبنان.** أطروحة دكتوراه، حلقة ثالثة، الجامعة اليسوعية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، معهد الآداب الشرقية، بيروت، ١٩٨٠، (غير منشورة)، ص ٦٤. (التشديد من كاتب هذه السطور).

التي يعتمدها من أجل ذلك؟ طبعاً لن نتحدث هنا عن مجمل هـذه السبل بـل سنحصر حـديثنا في مؤسسـات إعداد المعلمـين وبشكل أدق في تنـظيم ومنـاهـج هذه المؤسسات منطلقين من فرضية مثلثة الجوانب:

إن النظام التعليمي يدّجن المعلم عبر مناهج مؤسسات الإعدادوتنظيمها :

أ ـ عن طريق إقناع المعلم بأن للمدرسة دورة عمل قائمة بذاتها ومستقلة عن الأنظمة الاجتماعية والسياسية.

ب ـ عن طريق تشريب المعلم مفاهيم نفسية قائمة على الإيمان بالفروقات الفردية والاختلاف في القدرات والذكاء والموهبة.

جـ ـ عن طريق إقناع المعلم بأن الإصلاح في المدرسة والتعليم يتم عبر التحديث في طرائق التدريس والوسائل التعليمية.

الفصل الأوّل

قُم للمعلّم وفِّه التبجيلا ... كادَ المعلّم أنْ يكونَ رسولا

موضوع إنشاء للبيت :

قال شوقي :

قـم للمعلـم وفّـــه التبجيلا   كاد المعلم أن يكون رسـولا

وقيل :

قم للمعلم وانتـزع تكبيلـه   كاد المعلم أن يصيـر عميلا

ناقش هذين القولين مبدياً شعورك وعواطفك.

المقدمة:

« من النادر أن نجد نصوصاً تربوية تعرّفنا على المعلمين كبشر لا كرسل »[1] « عنهم يصدر الإيحاء وبهم يكتمل الوعي »[2]، أو كأصحاب دعوات « يخلقون بموهبة طبيعية لفن التعليم »[3]. وإذا حاولنا فهم هذه الظاهرة لوجدنا قبل كل

---

(١) قدوح ـ دكروب، خيرية: **موقف المعلمين من عملية التقييم المدرسي في لبنان**. أطروحة دكتوراه ـ حلقة ثالثة، الجامعة اليسوعية، كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانيـة، معهـد الآداب الشرقية، بيروت ١٩٨٠، (غير منشورة)، ص ١٧٦.

(٢) صليبـا، جميل: **مستقبـل التربيـة في العالم العـربي**، بيروت، منشـورات عويـدات، لا. ت. ص (٧).

(٣) غالب، حنا: **مواد وطرائق التعليم**، بيروت، لا. ت. ١٩٦٦، ص: م.

شيء أن لفظة « معلم » بصيغة اسم الفاعل، تتضمن حتماً وجود فريقين اثنين، أولهما فاعل الفعل، وهو ممتلك للمعرفة والسلطة والقوة، وثانيهما متقبّل الفعل، جاهل وضعيف. ومهما قيل عن تطور وضعية التعليم وتغير صورة المعلم، إلاّ أن هذه الصورة تبقى مستوحاة بمعظمها من صورة الكاهن المبشر، وأما علاقة هذا المعلم بتلميذه فتبقى مستوحاة بجلّها من وضعية التعليم بالصبينة. وما التغيرات التي طرأت على كل منهما سوى أشكال وتبريرات لتلك الصورة وهذه السلطوية دون أن يؤثر ذلك على طبيعة العلاقة في حد ذاتها والمكونات الداخلية لصورة كل من المعلم وتلميذه وعلاقتهما ببعضهما البعض. فبينما كانت هذه العلاقة أو تلك الصورة تتوسّل تبريرات طوباوية إيمانية لفرض وشرعنة نفسها، أصبحت اليوم تحاول إيهامنا بأنها مبنية على العلم والتجربة والموضوعية.

التوسيع:

صورة المعلم:

لقد ارتبطت كلمة معلم في كتاب العهد الجديد (الأناجيل) بشخص المسيح. وما أكثر الصفات التي واكبت شخصية ذلك المعلم؛ فهو إله وإنسان، يبشر بتعاليم الله الأب، يحب جميع الناس وخاصة الأولاد، يمتلك الحقيقة وينشرها بين بني البشر ليخلّصهم من جهلهم وخطاياهم وهو منزّه عن الخطأ والخطيئة. ضف إلى ذلك أن الكنيسة ورجال الدين، على جميع مذاهبهم، احتكروا ولفترة طويلة امتدت حتى مشارف القرن الحالي، كل ما له علاقة بالتعليم من مؤسسات وأطر ومناهج. فكل ذلك ساعد على صبغ كلمة معلم بصبغة لاهوتية ـ لم تستطع حتى الآن التخلص منها خاصة لجهة تصوير المعلم وكأنه شخص قدسي (رسول) يعرف أن ينقل ما ينبغي نقله من الحقيقة ويترك منها مغموراً ما لا يستطيع العقل العادي الإحاطة به. وليس غريباً بعد ذلك أن يعتبر شخص المعلم تجسيداً للحق والواجب ولجميع الأفكار والقيم الأخلاقية السائدة في زمانه وبلده. فالمعلم ليس شخصاً عادياً كسائر البشر، إنه صاحب دعوة تربوية يجد نفسه مضطراً للإستجابة لها « خارج

الاختيـارات الإراديـة والقـدرات المكتسبـة، فهـو يحمـل مـؤشراتها في ذاتـــه العميقة »[٤].

رغم أن صورة المعلم قد تخلّصت شيئاً فشيئاً من إطارها وارتباطاتها الدينية لكنها لم تتخلّص بعد من مضمون مكوناتها الكهنوتية الرسوليـة. فـالعصمـة مثلاً لا تزال إحدى أولى الصفات التي يرفض المعلم التخلي عنها مدعوماً في ذلك من النظام التعليمي عبر تنظيم بنياته ومؤسساته وتشريعاته ومضامين مناهجه وذلك على طريقة « المعلم دائماً على حق ». فكم مرة حدث مثلاً أن اعتذر معلم أمام تلاميذه في الصف عن خطأ ارتكبه (وما أكثر ما يرتكب المعلم من أخطاء ـ وهذا أمر طبيعي جداً) أثناء الشرح أو تصحيح التمارين أو حل المسائل... إلخ. طبعاً قليلاً جداً. والعصمة كانت تعتمد على إيمان الناس بالمعلم وتفوّقه وبالتالي على رفض الناس توقع صدور أي خطأ عنه. ولا يخفى على أحد ما للعصمة من خطورة بالغة عندما تستثمر، وهي وجدت أساساً لهذا الغرض بالذات، لتمرير الأفكار والعقائد والقيم التي تخدم النظام القائم بين طيات ما يسمى بالبديهيات والمسلمات « العلمية » على لسان من لا ينطق إلاّ بالحق ولا يلقّن إلا اليقين. ولا شك أن « العصمة » كانت شرطاً أساسياً ضرورياً لتأمين المقدار الكافي من السلطة المعنوية للمعلم والتي بدونها لا يمكن أن تتحقق وظيفة المعلم الإيديولوجية. فالتلميذ وأهل التلميذ ومحيط التلميذ القريب لا يمكن أن يثقوا وبالتالي لا يمكن أن يستبطنوا ويتبنوا آراء من لا يؤمنون بأن احتمالات خطئه متدنية جداً جداً إلى درجة تكاد تكون معدومة.

لكن إذا اعتبرنا أن المعلم هو إنسان عادي فكيف يمكننا بعدئذٍ أن نبرّر وجود هذه « العصمة » (والعصمة لا تكون إلاّ لنبي) عند هذا الشخص النكرة الذي يقوم بتعليم « الصغار ». من هنا كان الحل الوحيد ربط عمل المعلم بما يسمونه « الدعوة »، أي بالاختيار « الإلهي » لشخص هذا المعلم؛ بمعنى أن المعلم لا يختار « رسالة » التعليم بنفسه بل يشعر أن هناك في أعماق ذاته دوافع لاواعية يجهل

---

(٤) Ferry, G. «L'Enseignant éducateur». in Rev. Franc. de péd. N°3 1968, p.20.

منشأها، وإن كان لا يجهل عظم قوتها، **تدفعه دفعاً إلى الاستجابة إلى تلك** «الدعوة» الخارجة عن شخصه وبالتالي يشعر أن كمال سعادته لا يتحقّق إلا بتكريس حياته «لرسالة التعليم»؛ فالمعلم إذن ليس أي شخص يحسن بعض القراءة والكتابة لينقلها إلى غيره؛ إنه شخص فوق ـ العادة بل «يكاد أن يكون رسولاً». وطبيعي عندئذٍ أن يكون معصوماً عن الخطأ كل من كان له شرف حلول نعمة هذه «الدعوة» عليه.

وللرسولية هنا عدة وظائف أخرى أهمها: **أولاً**، تدعيم صفة العصمة كما ذكرنا وتبرير العمل الوعظي التبشيري بالقيم السائدة والتي تخدم النظام القائم؛ **وثانياً**، حصر مهمة التعليم ـ أي التطبيع الاجتماعي ـ بالأشخاص الذين ثبت خضوعهم وتحمسهم للبنى القائمة. وذلك عبر رفض العناصر المشكوك بولائها الكامل للوضع القائم بحجة عدم وضوح «دعوتها» للتعليم؛ **وثالثاً**، الاستغناء عن إعداد المعلمين واعتبار أن التعليم موهبة لدنية طالما أنه «دعوة رسولية». فمن لم تكن «رسالة التعليم» «دعوته» عبثاً تحاول تدريبه على ذلك، ففي التعليم عطيّة من الخالق وليس مهنة تكتسب بالمراس والتدريب؛ أو ليس اختيار المهنة امتحاناً؟ وكما أن«**الطبخ** نفس فكذلك التعليم موهبة»؛ **ورابعاً**، اقناع «المعلم الرسول» بأن قدره مكتوب في السماء وليس لأهل الأرض فيه يد، وبالتالي، وككل «أصحاب الدعوات» عليه أن يترفع عن الدنيويات وعن كل ما هو زائل كالمال والجاه ويكفيه أنه اختير ليكون أحد أهم بُناة الأوطان عبر تربية الأجيال الناشئة وأجره حتماً سيكون عظيماً في السماوات. وذلك يعني إقناع المعلم بضرورة التضحية والعطاء وبضرورة الاعتزاز بهذا القدر فيكفيه من المجد والشرف أنه اختير لهذه المهنة التي لا يصلح لها إلاّ مَنْ لم يكن إنساناً عادياً. وبما أن ما يقوم به المعلم من عمل لا يقدّر بثمن لذلك لا يُعطَ له إلاّ ما يكفي لسد جوعه حتى لا تنحرف به لذّات الدنيا عن إنجاز مطالب الآخرة. وسوف نتوسع بشرح هذه النقطة بالذات فيما بعد.

العلاقة بين المعلم وتلميذه:

إن معظم عناصر العلاقة في الوضعية التعليمية مأخوذة برأينا عن ما يسمى «التعلم بالصبينة»: أي تلك الوضعية التي يأتي فيها «الصبي» عند «معلم» المهنة، سواء كان حدّاداً أم نجاراً أم أي شيء آخر، فيطلب منه أن يقبله خادماً عنده في متجره لقاء أن يدرّبه على مهنته. وهكذا يصبح صاحب المهنة هنا «معلماً»، والولد «صبياً»، والعلاقة بين المعلم والصبي هي علاقة السيّد بالخادم. فالمعلم يمتلك المعرفة الكاملة والسلطة شبه المطلقة المبنية على حرية قبول أو رفض الصبي من جهة وعلى حرية الإسراع أو البطء في تعليمه المهنة وعلى حرية إدارة محترفه كما يشاء، أما الصبي فهو من ناحية يجهل المهنة ومن ناحية ثانية بحاجة إلى تعلّمها وبالتالي يجد نفسه مضطراً للقبول بكل ما يفرضه عليه «المعلم». وتتسع سلطة المعلم أحياناً إلى حد الضرب والإهانة، ناهيك بما تحمله الكلمة أو العبارة التي يخاطب بها «الصبي» معلمه عندما يقول: «يا معلمي» من اختصار معبر لانسحاق «الصبي» الكامل أمام معلّمه. وفي معظم الأحيان تمر فترة طويلة دون أن يتعلم «الصبي» أي شيء عن المهنة المطلوب تعلمها، لأن المعلم يحاول جهده الاستفادة من صبيه للقيام بجميع الأعمال والخدمات المتعلقة بنظافة وصيانة المحترف وشراء الحاجيات الضرورية لتلبية طلبات الزبائن، أي جميع الأعمال التي تبعد الصبي عن الورشة المهنية الحقيقية. كما يحاول المعلم جاهداً تأجيل موعد تمكين هذا الصبي من سرّ المهنة قدر المستطاع بقصد تمديد إقامته عنده للاستفادة من خدماته المجانية أو شبه المجانية لأن تعليم الصبي تقنيات المهنة بسرعة، يعني دفعه إلى ترك محترف معلمه والتفكير بفتح محترف خاص به، وهذا يعني خلق منافس جديد للمعلم. ولكن هل نفهم من ذلك أن المعلم يحجب سرّ المهنة عن الجميع بنفس القدر من الحذر والحيطة؟ طبعاً لا. إنه يعطي سرّ المهنة بالدرجة الأولى لأولاده وأبناء عائلته دون أن يمروا بوضعية «الصبينة» فهم يرثون «المعلمية» وراثة «طبيعية». وما عدا ذلك فإن «المعلم» يفرج عن سرّ مهنته لصبيه (أي انه يخرِّجه) بسرعة أكبر بقدر ما يكون هذا الصبي من أقربائه أو معارفه أو في أصعب الحالات، وعند تعذّر

وجود هؤلاء، بقدر ما يكون واثقاً من إخلاص هذا الصبي له، أي بقدر ما يتوقع منه عرفاناً بالجميل لفترة أطول. لذلك، وفي معظم الأحيان، يجد « الصبي » نفسه مضطراً إلى اقتناص الخبرات والمهارات المهنية اقتناصاً رغم مقاومة معلمه، لذلك، ومن هنا أيضاً نفهم لماذا يصرّ « المعلم » بمناسبة أو بدون مناسبة على أن يبرهن لصبيّه - خاصة إذا كان ينتظر منه أن يكون « عاقاً » - بأنه جاهل ولن يستطيع اكتساب أية مهارة، وأن عليه أن يختار مهنة أخرى. ضف إلى ذلك أن « الصبي » يضطر مكرهاً بوعي منه أو بدون وعي أن يتبنّى سياسة معلّمه في الغش والكذب مع الزبائن خوفاً من تأنيب أو ضرب أو طرد.

فلو راجعنا علاقة المعلم الحالية بتلميذه في المدرسة لوجدنا أنها تستوحي كثيراً من علاقات التعلم بالصبينة. فالتلميذ حالياً لا يستطيع مبدئياً أن يخرج إلى الحياة العملية إلاّ بعد أن يمضي عدة سنوات إن لم نقل عشرات السنوات في عهدة المعلم. وهو مضطر بوعي أو بدون وعي منه أن يتماهى بالمعلم وأن يستبطن مصلحة النظام القائم خوفاً من الرسوب أو الطرد، كما أنه مضطر للاعتراف علناً أو ضمناً بجهله أمام معلمه حفاظاً على حظه في النجاح بسرعة. أما المعلم فهو لا ينفك يضع العراقيل أمام تلاميذه ليقتنع هو أولاً ثم ليقنعهم هم ثانياً، أنهم ما زالوا أقل معرفة منه. وذلك لأن نجاح تلاميذه وتخرّجهم يعني استغناءهم عن معارفه، كما يعني أنهم وصلوا إلى مستوى أصبح معه المعلم عاجزاً عن ممارسة سلطته المعرفية عليهم. فلكي يحفظ المعلم مركزه تجاه نفسه وتجاه زملائه « يحاول بقدر الإمكان أن يؤجّل ما أمكن تلك اللحظة التي يستطيع عندها تلميذه أن يعرف كل ما يمكنه هو أن يعلمه إياه، وذلك ليحتفظ بصورته الزاهية أطول وقت ممكن. ويتم ذلك إمّا بأن يعمد المعلم إلى تجميع أكبر قدر من المعلومات العويصة المتقعّرة بقصد الإبقاء على احترام التلميذ له حتى في حال حصول هذا الآخر على نفس هذه المعلومات مبسطة من مصدر آخر، أو أنه يعتمد طريقة أخرى لتحقيق هدفه وهي تصعيب امتحانات الترفيع بقصد وضع حواجز أكاديمية مصطنعة أمام التلاميذ »(٥).

---

(٥) = Goble, Norman, M. et Porter, James, F. **l'évolution du rôle du maitre.**

فينجح كل من يثبت ولاءه للمعلم (النظام) أي كل من تم ترويضه وهو الآن مستعدّ لتنفيذ الأوامر، وكذلك كل من لم يكن أساساً بحاجة إلى ترويض ويحمل من الإرث ما يدفع عنه إمكانية الشك بعدم ولائه للمعلم (النظام).

دور المعلم:

لقد درج الأدب التربوي بشكل عام أن يتغزّل بالمعلم ويمدحه ويعطيه من الأهمية القدر العظيم. فالمعلم «يعيش وسط الجهل ليبدّده.. وسط الظلام ليحوّله إلى نور، وهو خلال ذلك رائد مكتشف ـ رحالة. يضع أقدامه على أرض لم يطأها إنسان، ويرتاد الآفاق الفكرية التي لم يصلها بشر. (...) إنه ليس منجم ذهب، أو ماس، بل أروع، فالمنجم يعطي، ولكنه ينضب، أما المعلم فهو أشبه بطبقات الأرض، كلما وصلت لطبقة وغصتَ وجدتَ طبقات أكثر ثراء وغنى...»[٦]. فالمعلم «سوبرمان»، إنه شخص ليس كسائر الناس، إنه مربّ، وقائد، وقدوة، بل (يكاد المعلم أن يكون رسولاً)، إنه صانع الشعوب، وخالق الفكر، وموقظ العقل، ومربي الرأي.. إنه سراج وهّاج يضيء الطريق أمام هؤلاء الذين يتلمّسون سبيلهم فيه، صمّ الآذان، مغمضي العيون، وعليه أن يفتح أعينهم على النور والمعرفة، وآذانهم للكلمة الطيبة، وقلوبهم للخير والحق والجمال..[٧]. و«المعلم مرشد، والمعلم مربّ، والمعلم مجدّد: جسر بين الأجيال، والمعلم قدوة ومثل، والمعلم باحث: إنسان يطلب المزيد من المعرفة، والمعلم ناصح أمين وصديق حميم، والمعلم مبدع وحافز على الإبداع، والمعلم خبير وإنسان يعرف، والمعلم مصدر إلهام للرؤيا، والمعلم يصنع الروتين، والمعلم رجل متنقل، والمعلم قصّاص، والمعلم ممثّل، والمعلم مصمّم مناظر، والمعلم باني مجتمع، والمعلم طالب علم ومعرفة، والمعلم

= Paris, U.N.E.S.C.O., 1977 pp. 58 - 59.

(٦) يوسف، عبد التواب: **كان أبي معلماً...**، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٦، ص ٥٦ - ٥٧.

(٧) المرجع نفسه. ص ٥١.

إنسان يواجه الحقيقة، والمعلم إنسان محرِّر، والمعلم مقدّم، والمعلم مخلِّص ومنقذ، والمعلم مسبّب لبلوغ الذروة، والمعلم إنسان، والمعلم... أمة في واحد »[٨].

طالما أن هذا المديح بعيد جداً عن الحقيقة ومبالغ فيه إلى أبعد حدود المبالغة، فلا بد أن يكون له وظيفة أو وظائف تبرّر وجوده. وبرأينا أن أولى هذه الوظائف هي دفع المعلم إلى الشعور بفرادته وأهميته المميزة وبالتالي ترسيخ مقولتي « الرسولية » و« الدعوة » في ذهنه لكي يقتنع بها هو نفسه ويتبنّى ما يترتب عليها من قيم واعتقادات ويسلك بموجبها في حياته اليومية. المقصود من إلصاق جميع تلك الصّفات المدحية بالمعلم، تحويل انتباهه عن حاجاته المادية الآنية ودفعه إلى تناسي وضعه وظروفه الموضوعية، أي إلى تهميش وضعه العائلي البشري وما يترتّب عليه من حاجات مختلفة ناتجة عن كونه زوج ورب عائلة يحتاج إلى مسكن وملبس وترفيه... وابن لوالدين عاجزين، ومرتبه الحالي لا يكفيه وما يجرّ كل ذلك من قلق وأزمات ومطالب، وإبراز وضعه الرسولي وما يترتب عليه من تضحيات وراحة بال ورضى. من هنا، نادراً ما نجد مكافآت المعلمين تترجم إلى علاوات على مرتباتهم، بل تبقى في نطاق التشجيع المعنوي بدءاً بتقرير المدير إلى تنويه المفتش إلى كتاب التهنئة والتشجيع من الوزير حتى وسام المعارف من رئيس البلاد. ويبدو أن هذا المديح الهادف الذي يقدّم للمعلم قد نجح في تحقيق وظيفته وبلوغ أهدافه. فقد انطلت الحيلة على المعلمين وتبنّوا مقولة « الرسولية » ونذروا الفقر والجوع. وقد كتب أحد المعلمين يتحدث عن أبيه المعلم:

« وكثيراً ما سألت أبي في استنكار: ـ هل يعطونك ما يقابل هذا الجهد الجهيد؟ وكان رحمه الله يبتسم ويقول في هدوء: ـ لا تتوقّع من الحياة أن تعطيك مقابل ما تبذل... ثم إنني لست بقّالاً ولا عطاراً فيمكنني تقدير ثمن بضاعتي...

---

(٨) هذه الصفات جميعها، هي عناوين فصول كتاب: «**المعلم... أمة في واحد**». للكاتبين: بولياس، ايرل ويونغ، جيمس. (نشر بالإنكليزية سنة ١٩٦٨). وترجمه إلى العربية: إيلي واريل، بيروت، دار الآفاق الجديدة، لا. ت.

ولكني على ثقة من أن لجهدي ثمناً أكبر غير منظور لا أعرف كيف يمكن أن يُؤدّى لي، بل لا انتظر أن يُؤدّى... إني أؤمن أن التعليم ليس وظيفة، ولا مهنة، ولا عملاً... إنما هو «رسالة» و«حياة»[٩]. وهل سلوك المعلمين في لبنان إبان إضراباتهم تحمل معاني مختلفة عمّا جاء على لسان هذا المعلّم؟ إن المعلمين اللبنانيين، ابتدائيين كانوا أم ثانويين أم جامعيين، دخلوا لعبة «رسالة التعليم» وتبنوا معظم مغازيها. فغالباً ما كانت المطالب الأكاديمية تحشر حشراً إلى جانب مطالبهم المادية «حتى لا يقول الناس إن المعلمين أوقفوا التدريس طمعاً بالمال»، وغالباً ما نسمع في الجمعيات العمومية التي يتقرّر خلالها فك أو تعليق الإضراب أصواتاً ترتفع لتتساءل: ماذا سيقول الناس عنّا عندما سيسمعون بأنّنا علّقنا إضرابنا فور إعطائنا بعض العلاوات المادية؟ ألا يعني ذلك ضمناً أن المعلم يجب أن يكون مترفِّعاً عن المادة لأنه يعتبر نفسه مميزاً أو على الأقل مختلفاً عن أصحاب المهن الأخرى أو لأنه يعتبر أن ما يقوم به من عمل لا يندرج في نفس خانة الأعمال والمهن الأخرى؟ فعمله أسمى من كل ما عداه من أعمال ولا يسمح لنفسه بأن تُدنِس «كلية» عمله وشخصه الساميين «جزئيات» المادة المرذولة.

وأما الوظيفة الثانية للإطناب في مديح المعلم والإكبار من شأنه فهي وضع مسؤولية كل ما يحدث في المدرسة وكل ما ينتج عنها على كاهله سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. فإذا كان المعلم هو المربي والمرشد والمقرّر والمخطّط والقائد والسيد المطلق في مملكته، فمن الطبيعي أن يكون هو المسؤول الأوّل والأخير عن كل ما يحدث وكل ما له علاقة بتلك المدرسة ـ المملكة من الداخل والخارج. نعم «إن المعلم مسؤول عن كل كبيرة وصغيرة في مجتمعه»[١٠]. وهذا يعني أن النظام التعليمي والنظام الاجتماعي ـ الاقتصادي من ورائه يختبئان على كبرهما وراء شخص المعلم-الوارم اصطناعاً وبالتالي يتنصّلان من كل ما يحدث في المؤسسة

---

(٩) يوسف، عبد التواب: المرجع السابق، ص ٧ ـ ٨.

(١٠) يوسف، عبد التواب: المرجع السابق، ص ٥٧.

التعليمية جملة وتفصيلاً. فبحضور هذا المعلم اللانهائي العظمة والمعرفة والقدرة والعقل... تتضاءل تأثيرات جميع المؤثرات الأخرى المكونة، والفاعلة في النظام التعليمي والمحددة والمحدودة بأشكال ومقاييس وبُنى وأحجام وتشكيلات وتشريعات مضبوطة ومقننة، تتضاءل هذه التأثيرات حتى درجة الامحاء. وهكذا، وبشكل يظهر على أنه طبيعي جداً، «تعمل معظم أواليات التمييز والاصطفاء عبر المعلمين الذين يشكلون (مفرزة)[١١] رجال المراقبة الاجتماعية على المدرسة»[١٢]، والذين يسهرون على تأمين نوعية إنتاج جيّدة تتناسب مع توقّعات وأماني الفئة المسيطرة. فعمل المعلمين لا يطال فعلياً جميع الناس وجميع الفئات فهم أولاً وأخيراً في خدمة الفئة الميسورة المسيطرة. إنهم من ناحية أولى معلمو هذه الفئة بمعنى أنهم عمالها وموظفوها وبالتالي يعملون لتحقيق مصالحها، وهم من ناحية ثانية معلمو هذه الفئة بمعنى أنهم لا يعلّمون فعلياً إلاّ الأولاد المنتمين تاريخياً وثقافياً واقتصادياً إلى هذه الفئة حتى ولو تواجد في نفس المدرسة وفي نفس الصف أولاد من أبناء الفئات الأخرى. فالمعلمون هم «الصناع الحقيقيون في مصانع الثقافة التي تنتج الأطباء والمهندسين والصحفيين والمحامين وكل الناجحين في الحياة...»[١٣]. وكلنا يعلم أبناء من هم أولئك الذين ينجحون في الحياة...

إن أخطر ما في الأمر أن المعلم وهو عادة ابن الطبقة الفقيرة أو الوسطى، يعمل ضد أبناء طبقته ولمصلحة أبناء الطبقة التي تستغلّه وتستغل أبناء طبقته، لا بل أكثر من ذلك إنه يقوم بهذا الدور الاصطفائي بشكل أكثر فعالية كلما كان منشؤه الاجتماعي أكثر تواضعاً، ولا يغيّر من موقفه هذا في شيء أن يكون هو من أبناء العمال نظراً «لأن الوصول إلى مهنة التعليم الذي يشكل بالنسبة إليه ترقياً اجتماعياً حصل بواسطة المدرسة، وهذا ما يجعله يميل أكثر فأكثر إلى تبني موقف

---

(١١) هذه الكلمة من كاتب هذه السطور.

(١٢) Le Thành Khôi. **Jeunesse exploitée, Jeunesse Perdue** Paris, P.U.F. 1978, P. 60.

(١٣) يوسف، عبد التواب: المرجع السابق، ص ١١.

« استحقاقي »، وتمثل وهم حيادية التعليم »[١٤].

الشعور والعواطف:

ليرحم الله شوقي ويجزيه بمقدار حسن نيّته، فهو لم يكن يدري ماذا يقول.

---

(١٤) Le Thành khôi. op. cit. p. 61.

الفصل الثاني

وظيفة الأهداف المعلنة
لمؤسسات إعداد المعلمين:
تغييب الهدف الحقيقي لهذه المؤسسات

إن التقدم التكنولوجي الصناعي الذي فرضته المنافسة الحرة، والذي أفرزه الطمع بالإنتاج الوفير بسرعة، جعل أرباب العمل يليّنون قبضتهم على مؤسسة التعليم ويسمحون مرغمين ـ المصلحة تستوجب ذلك ـ بتوسيع دائرة التعليم على قطاعات أكبر من الشعب بقصد تأمين عمال مهرة يستطيعون استخدام الآلات التي تكوّنت منها المصانع وتشغيلها. ولكن أرباب العمل والطبقة المسيطرة يعرفون بأنه «وإن لم يكن باستطاعة انتشار المعرفة وحده أن يضع حداً للظلم الاجتماعي، لكنه يسهّل المعركة ضده»[1]. لذلك كان لا بدّ من ناحية أولى عدم السماح بانتشار هذه المعرفة كمياً إلاّ بالقدر الذي يحتاجه الاقتصاد، ومن ناحية ثانية مراقبة هذه المعرفة نوعياً لكي لا تتعدّى وظيفتها وفاعليتها الهدف الاقتصادي المرصودة من أجله. والمراقبة الفعّالة للمعرفة كمّاً ونوعاً تبدأ قبل انتشار هذه المعرفة ووصولها إلى الشعب، علماً أن الإمتحانات تضمن مراقبتها في نهاية دورتها. لذلك كان لا بد ـ وبشكل بديهي ـ من إعداد المعلمين «المؤهلين» للقيام بهذا العمل الخطر، الذي سيتوقف على حسن ضبطه قسم كبير من مهمة تطبيع الشعب على القيم والأفكار التي تضمن دعماً سياسياً (فتح المدارس، تعميم التعليم، فتح باب الترقي الاجتماعي شكلياً أمام الجميع... الخ.) وإيديولوجياً (تمثل الأفكار والقيم السائدة وصورة الذات وصورة الحكم والاقتناع بشرعية وعدالة الوضع الراهن)

---

(١) Belloin, G. **Culture, personnalité et sociétés,** Paris, Ed. Sociales, 1973, p.p. 30 - 31.

يحقق بقاء واستمرارية وديمومة النظام القائم. لذلك فإن « دُور وكليات المعلمين الحديثة (...) حريصة على وضع أهداف لها مشتقة من أهداف الدولة (...) وهي تحرص على عدم الإنعزال في مناهجها وبرامجها ونشاطها عن خطة الدولة في إعداد المعلمين »[٢]. فلنحاول إذن تتبع بعض ما تقوم به مؤسسات إعداد المعلمين من أجل تأمين إعداد هؤلاء « الرسل » المخلصين. مبتدئين بمناقشة الأهداف المعلنة لهذه المؤسسات.

إن معظم مؤسسات إعداد المعلمين، إن لم نقلْ جميعها، تحدّد لنفسها أهدافاً غائمة غير واضحة المعالم. فهي تارة ترمي إلى « إعداد القاعدة العريضة من الأطر الفنية اللازمة للتعليم النظامي وغير النظامي، في التخصصات المختلفة، تبعاً لاحتياجات بنية المهن التعليمية المتطورة »[٣]، وطوراً « إعداد أساتذة للتعليم الثانوي يتمتعون بالكفاءة التربوية »[٤]. فالواضح أن أحد أهم الأهداف المعلنة لمؤسسات الإعداد هو إعداد المعلم الإبتدائي والمتوسط والثانوي، ولكن دون تحديد أي نوع من المعلمين هم هؤلاء الذين تنوي إعدادهم. عفواً أنها تنوي إعداد المعلم « التقني » الذي « يتمتع بالكفاءة التربوية »، ولكن ما هي محددات تلك التقنية أو هذه الكفاءة؟ فهل هذا يعني أن مؤسسات الإعداد هذه عاجزة عن تحديد واضح وصريح ودقيق لمهات المعلم الذي تريد إعداده وهل هي مسؤولة عن هذا الغموض؟ أم أن ذلك يعني « وجود ماهية غير منظورة وراء ما هو منظور وهي تلقي بثقلها على المؤسسات التعليمية جميعها وتسمح بالتالي بفهم معناها (أي المؤسسات) الحقيقي. والماهية غير المنظورة هذه هي النظام التعليمي الذي يحكم

---

(٢) الشبيني، محمد: « **استراتيجيات التحديث في برامج إعداد المعلمين** » في: **التربية الجديدة**، العدد الثالث، آب (أغسطس)، ١٩٧٤، ص ٧٦.

(٣) الغنام، محمد أحمد: «**دور كليات التربية في تطوير التعليم قبل الجامعي بالبلدان العربية**»، في **التربية الجديدة**، العدد الرابع عشر، نيسان (إبريل)، ١٩٧٨، ص ١٣.

(٤) مرسوم تنظيم كلية التربية في الجامعة اللبنانية، رقم ١٨٣٣، في ١٦/٣/١٩٧٩، راجع نص هذا المرسوم في الملحق.

تنظيم وسير عمل جميع المؤسسات وعلى جميع المستويات »[٥]، إذ إن « أي إعداد مهما كان نوعه لا يمكن أن يُحدّد ويُصمّم إلا بالرجوع إلى نظام تربوي »[٦]. وعندما نقول النظام التربوي أو التعليمي لا يمكن أن نصدّق بعدئذٍ أنه عاجز عن تحديد الأهداف بدقّة ووضوح، خاصة أن هذه الأهداف متضمنة في كلمة « معلم » ويمكن استنتاجها ببساطة كلية. فلو تساءلنا لماذا نطلق صفة معلم على هذا الشخص الذي ننتهي من إعداده لوجدنا أن الجواب كامن في المهمة التي نعدّه لها ألا وهي « تعليم » الأولاد أو التلاميذ أو الطلاب. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أننا استخدمنا عبارات « أولاد » و« تلاميذ » و« طلاب » بصيغة الجمع وليس بصيغة المفرد. فمهمة المعلم هي تعليم جميع الأولاد أو التلاميذ أو الطلاب أي بلغة المدرسة، العمل على إنجاحهم جميعاً بشكل متكافىء ودفعهم جميعاً وبقدر متساوٍ لمتابعة تحصيلهم إلى آخر درجات السلم التعليمي. وبالتالي فهدف مؤسسات الإعداد يصبح « إعداد المعلم للقيام بمهمة تعليم ودفع وإنجاح جميع الطلاب أو التلاميذ بدون تمييز وبشكل متكافىء على طول السلم التعليمي ». ولكن هذا الهدف لا يمكن أن يتحقق ما لم تعمل مؤسسات الإعداد على تشريب الطالب ـ المعلم مفاهيم جديدة تقوم على الاقتناع بحق جميع الأولاد في النجاح والمتابعة والاقتناع بقدرة جميع الأولاد على النجاح والمتابعة والإقتناع أن أولى واجباته المهنية هي العمل على إنجاح جميع الأولاد ودفعهم جميعاً إلى المتابعة. فطالما أن أهداف أو هدف مؤسسة الإعداد هو على هذه الدرجة من البساطة فما الذي يمنع إذن من التصريح به والسير بهديه؟ وما هي مبررات الصياغة الضبابية للأهداف المعلنة؟

برأينا أن النظام التربوي يتهرب من إعلان الهدف أو المهمات الفعلية التي يريد

---

(٥) GLoton, R. «Pourquoi? comment?» in: G.F.E.N. **L'Etablissement scolaire, unité éducative,** Coll. (orientations / E3), Paris, casterman, 1977, p. 19.

(٦) Léon, Antoine. «La Formation des enseignants et les sciences de l'éducation», in: Georges Guy et autres, **la formation des maîtres,** Paris, E.S.F., 1974, p. 95.

ـ بصفته نظاماً تحتياً للنظام الاجتماعي ـ الاقتصادي ـ السياسي ـ إلصاقها بالمعلم (وهي الاصطفاء والتطبيع) لأنه يخشى إن هو صرّح بها أن يفضح هويته علناً من جهة وأن يرفض المعلمون ـ مهما كانت درجة إخلاصهم ـ تنفيذها من جهة أخرى نظراً لتناقض آثارها ونتائجها صراحة مع مصالحهم الشخصية الفردية ومصالحهم الجماعية الطبقية. يبقى السؤال: إذا كان النظام يتهرب ـ للأسباب المبيّنة أعلاه ـ من الجهر بأهدافه الحقيقية، أي بنواياه الفعلية، فلماذا نراه يتحاشى أيضاً ذكر الأهداف والمهمات المبدئية المرتبطة أصلاً بعمل المعلم والتي ذكرناها أعلاه (تعليم الجميع وإنجاح الجميع...) على سبيل ذرّ الرماد في العيون، على أن يعمل خفية فيما بعد وعبر وسائله الأكاديمية الكثيرة (المناهج، الامتحانات، الكتب، الطرائق...) على تنفيذ أهدافٍ مغايرة لها تتفق مع مراميه الحقيقية؟ في الواقع، إن منهجية المداورة هذه ليست غريبة عن طبيعة النظام التعليمي، وهو يعرف فعاليتها وأهميتها ولكنه يعرف في الوقت نفسه حدودها وشروط نجاحها، لذلك نراه يتبناها في تحديد أهداف مراحل التعليم الأكاديمي النظامي من حين لآخر، لأن من يقع عليه فعل التعليم في هذه الحالة هو التلميذ. وإذا حدث واكتشف أحد التلاميذ غير المرضى عنهم (بمعنى الذين يظهرون مقاومة لتمثل الايديولوجيا السائدة) بنفسه أو إذا اكتشف أهله أواليات الإفادة من الأهداف المعلنة للتعليم والتي عادة لا تعبر عن الغايات الحقيقية للنظام التعليمي (علماً أن الذين يكتشفون ذلك هم عادة من المقربين لأهل النظام) فالضرر لن يكون عظيماً، بمعنى أن المستفيد ـ غير المرغوب في استفادته ـ سيكون فرداً واحداً لا سلطة ولا فعالية له على الأفراد الآخرين. لكن لو تبنى النظام التعليمي منهجية المداورة هذه ـ لجهة إعلان الأهداف ـ في مؤسسات إعداد المعلمين لاختلفت النتائج وعظمت المخاطرة. فهنا نجد أن الطالب ـ المعلم هو الذي يقع عليه فعل التعليم أو الإعداد. وبالتالي فإنه إذا حدث واكتشف أحد الطلاب ـ المعلمين غير المرضى عنهم بنفسه ـ أو «بتحريض» من غيره ـ أواليات الإفادة من الأهداف المعلنة لمؤسسة الإعداد (مثلاً: تبني الطالب ـ المعلم هدف إنجاح جميع التلاميذ في حال إعلانه)، فسيكون لاكتشافه هذا انعكاسات تتجاوز شخصه إلى جميع التلاميذ الذين سيعهدون إليه

فيما بعد ولفترة زمنية طويلة جداً. فالخطر هنا إذن يمكن أن يكون كبيراً، وبالتالي فالمراهنة على التصريح بأهداف والعمل على تنفيذ غيرها عملية خطرة وخاسرة إلى حدّ كبير.

من هنا فالحل الأفضل يبقى الاكتفاء بأهداف ضبابية وتجاهل تحديد المهمات تجاهلاً كلياً والتصرف على أساس أن هذه المهمات معروفة وهي مسلمات بديهية لا موجب لتفصيلها وتكرارها. ونحن نعلم أن «عناصر السياسة التعليمية المأخوذة بعين الاعتبار، أي العناصر الفاعلة، لا يقابلها جميعها قرارات مصاغة وشكلية... فغياب القرار يجسد سياسة معينة بقدر ما تجسّدها التغييرات المنبثقة عن قرارات مدروسة ومصاغة صياغة علنية وصريحة»[٧].

لكن هذا التهرب من تحديد الهدف والمهمات يطرح السؤال التالي: كيف تتمكن مؤسسات الإعداد من تغطية هذا النقص في تحديد أهدافها الصريحة أمام جماعة المربين والأساتذة العاملين فيها؟ الجواب بسيط جداً، إنها تحوّل المهارات والكفايات التي تنوي تزويد المعلم بها إلى أهداف لعملها المؤسسي. فبدل الإجابة على السؤال «لأية مهمة نعدّ المعلم في المؤسسة» نجد الإجابة على سؤال آخر يحاولون إيهامنا أنه يحل محل السؤال الأول وهو «ما هي القدرات والمهارات التي يجب تزويد المعلم بها»؟ والفرق شاسع جداً بين السؤالين حتى ولو ظهر لأول وهلة أنهما متقاربان ويمكن للواحد منهما أن يحل مكان الآخر. فالمهارة الواحدة يمكن أن تستخدم لمهمات مختلفة وحتى متناقضة. فمهارة استخدام المسدس يمكن أن توظف للدفاع عن النفس وللتهديد والابتزاز ولخطف الطائرات ولارتكاب جرائم القتل... وفي مجال الحديث عن المهارات والكفايات المطلوب تزويد المعلم بها، تتزاحم العبارات التربوية المنمّقة ويبدأ الخطاب التربوي بالحديث عن أهمية البُعد المستقبلي لعملية إعداد المعلمين وبأن «المعلمين الذين نعدّهم اليوم سوف يبقون في

---

(٧) Isambert - Jamati, V. «Les enseignants et la division sociale à l'école d'aujourd - hui». in: **La pensée,** No: 190, Déc., 1976, p. 18 a.

سلك التعليم حوالي خمس وثلاثين عاماً، وخلال هذه الأعوام الممتدة سوف يعهد إليهم بأولاد تستمر فرص حياتهم نحواً من خمسين عاماً على الأقل. وهذا يعني أن الطريقة التي نعدّ بها المعلمين اليوم، سوف تترك آثاراً لها إلى ما بعد منتصف القرن المقبل»[٨]. ويتابع الخطاب التربوي ليتحدث عن أهمية البُعد الأخلاقي في إعداد المعلمين: «فإعداد المعلمين يعني نقلة القيم والثقافة (...). فالمعلم يجب أن يكون وسيطاً تربوياً **فاعلاً**. فهذه الثقافة وتلك القيم التي عليه أن ينقلها، يجب أن تتحول جزءاً من كيانه، بحيث يشعر عبر فعله التربوي، وكأنه ينقل، إلى حدّ ما، شيئاً من ذاته»[٩]. ثم يضيف الخطاب التربوي نفسه مشدّداً على البُعد التقني في الإعداد معتبراً أن «فعل التعليم يفترض عنصرين أساسيين: المعرفة ومعرفة نقل المعرفة، أي العلم والتربية. فهناك إذن إستحالة لإمكانية استبدال المعلم بصفته «تقنياً» أي كما يقوم بدوره حالياً[١٠]». يضاف إلى ذلك جميع الكفايات والمهارات العامة التي يذكرها الخطاب التربوي عرضاً تارة ومع التشديد والتركيز طوراً، كالدينامية والإستقلالية وأخذ المبادرة وضبط الصف وسرعة البديهة وإتقان طرق القيادة والريادة... الخ.

وهكذا تدور أهداف مؤسسات إعداد المعلمين في دوّامة التفتيش عن مهارات وكفايات تقنية جديدة لتزويد المعلم بها، محاولة إيهامنا بأن الإعداد التقني هو حجر الزاوية في تحديد ورفع فعالية المعلم التربوية. وهذا الطرح يفترض أن مهمة المدرسة الأساسية هي نشر المعرفة الموضوعية وأنّ فعالية المعلم تُقاس بمقدار تمكّنه من نقل المعرفة العلمية المحايدة. لكن «الأبحاث، منذ مطلع الخمسينات وحتى الآن، قد برهنت أن المظهر الأكثر تعبيراً في العملية التربوية ينبني بمقدار أقل على

---

(٨) Georges, G. «Quels maîtres pour quel système éducatif?», in: Georges, G. et autres, op. cit., p. 18.

(٩) Hanoun, H. «De la formation des maîtres à la transformation d'un système», in: Georges, G. op. cit, p. 51.

(١٠) المرجع نفسه، ص ٦٧.

عملية نقل المعرفة العلمية والأدبية منه على تطبيع التلاميذ في إطار معياري ومنطقي، أي بتشريبهم مبادىء النظام وفئات التفكير التي تحكم بنفس النسبة سلوكاتهم المنطقية ومعتقداتهم المختلفة»[١١]. وإن المعلم غالباً ما يكون ـ مهما بلغت درجة إعداده ـ الأداة المطواع في يد النظام لتنفيذ جرائم الاصطفاء والاستبعاد والتمييز التي ترتكبها المدرسة بإسم العلم والمعرفة والموضوعية[١٢].

وإذا كان الهدف غائماً فهذا لا يعني أن انعكاساته غير واضحة المعالم. ويمكننا تبيّن ذلك من تنظيم مؤسسات الإعداد وامتحانات القبول فيها. كما سنرى في الفصل اللاحق.

---

(١١) Cherkaoui, M. op. cit. P. 168.

(١٢) راجع دراسات بورديو وباسرون، وبودلو واستبليه، وبودون، وشرقاوي.

الفصل الثالث

وظيفة شروط القبول
لمؤسسات إعداد المعلمين :
ضبط انفلاش التعليم الثانوي
واختيار العنصر الذي يصلح أن يكون أداة

عندما نذكر « شروط القبول » غالباً ما يتبادر إلى الأذهان الشروط التي تضعها المؤسسة كمواصفات يجب أن تتوفّر في المرشح ليحقّ له تقديم طلب ترشيحه إليها ، مثل الشهادات العلمية الواجب حملها أو حيازتها والعمر والجنسية والسجل العدلي... لكننا هنا نقصد أيضاً بشروط القبول التقديمات التي توفرها المؤسسة (شروط تنظيمها وعملها وقيمة شهاداتها والمنح التي تعطيها ...) للمرشح لإغرائه في الانتساب إليها . فكما أن الشروط التي تفرضها المؤسسة (بحكم كون هذه الشروط لا تنطبق إلاّ على أشخاص محدّدين تتوفر فيهم هذه المواصفات) يمكن أن تعتبر أواليات استبعاد وتصفية لجميع الأفراد الذين لا يحققونها ، كذلك فإن شروط العمل الداخلي للمؤسسة (بحكم كون هذه الشروط لا تغري ولا تهم إلاّ قسماً محدداً من الذين تتوفر فيهم المواصفات الأولى) يمكن اعتبارها بهذه الصفة أوالية لاستبعاد بعض هذه الفئة بالذات . هذا بالإضافة إلى أن اختلاف طبيعة الشروط الأولى تؤثّر سلباً أو إيجاباً على شدّة الاستبعاد الذاتي وعلى واقعية توقّعات وطموحات التلاميذ وأهل التلاميذ في مراحل الدراسة الثانوية . كما تدخل أيضاً في شروط القبول الاختبارات النفسية و/أو مقابلات الأهلية وامتحانات الدخول إلى المؤسسة . وسنحاول توضيح هذه النقاط الواردة أعلاه وتوسيعها انطلاقاً من شروط القبول في كلية التربية في الجامعة اللبنانية لأنها من حيث تنظيمها « يمكن اعتبارها » أحدث (بمعانيها المختلفة) كلية في العالم العربي[1] .

---

(١) صدر مرسوم التنظيم الجديد لكلية التربية في الجامعة اللبنانية تحت رقم ١٨٣٣، في ١٦ آذار =

لقد ورد في المادة الرابعة من مرسوم التنظيم الجديد لكلية التربية في الجامعة اللبنانية: « يشترط لقبول الطلاب في السنة الأولى من شهادة الكفاءة ما يلي:

١ ـ حيازة الإجازة التعليمية، أو ما يعادلها رسمياً، في الاختصاص المطلوب.
٢ ـ النجاح في مباراة دخول تحدّد شروطها بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء».

بينما كان حدّد المرسوم رقم ٦٤٨٩ تاريخ ١٩٦٤/٥/٢٩ والمرسوم رقم ٦٧/٧٥ تاريخ ١٩٦٧/١٢/٢٦، شروط الدخول إلى الكلية بحيازة البكالوريا اللبنانية القسم الثاني أو ما يعادلها والنجاح في مباراة دخول تنظّم لهذه الغاية.

يتّضح من مقارنة شروط الدخول أو القبول الواردة في المراسيم السابقة الذكر أن الدخول إلى كلية التربية أصبح أكثر صعوبة من السابق. فبينما كانت أبواب هذه الكلية مفتوحة أمام جميع الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية أصبحت الآن محصورة بحملة الإجازة التعليمية، أي بالذين خضعوا لسلسلة تصفيات عبر امتحانات مختلف كليات الجامعة اللبنانية، أي بالذين برهنوا خلال أربع سنوات على الأقل عن تمثلهم نمط الثقافة السائد أي، بعبارة أخرى، الذين اكتمل ترويضهم داخل النظام التعليمي الأكاديمي اللفظي الذي تقوم عليه الدراسة في الجامعة اللبنانية. وكلّنا يعرف من هم الذين يتكيّفون بسهولة أكثر مع مثل هذا النوع من الدراسة. طبعاً ليسوا أبناء الطبقات الشعبية[٢]، وإذا حدث واجتاز بعض هؤلاء امتحانات الإجازة التعليمية فلأنهم يكونون قد دخلوا مسبقاً في مسارب النظام الاقتصادي ـ الاجتماعي عبر الوظيفة الحكومية الدنيا غالباً وأمّنوا لأنفسهم بذلك مقداراً معيناً من العلاقات الاجتماعية التي، بقدر ما تدفعهم إلى متابعة تحصيلهم الجامعي تدفعهم أيضاً وبالمقدار نفسه إلى الاستلاب وفقدان الهوية

= ١٩٧٩، ونشر في العدد ١٤ من الجريدة الرسمية بتاريخ ١٩٧٩/٤/٥. أما مرسوم تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في الكلية المذكورة فقد صدر تحت رقم ٣٧٣٦ بتاريخ ٣١ كانون الأول ١٩٨٠ ونشر في العدد الأول من الجريدة الرسمية تاريخ ١٩٨١/١/١. راجع نص هذين المرسومين في الملحق.

(٢) Of. Bourdieu, P. et Passeron, J.C. **Les héritiers**, Paris, Ed, de Minuit, 1964.

الفردية. علماً أنهم رغم كل ذلك لا يصلون إلى نهاية المسار الجامعي إلاّ متأخرين ومتأخرين جداً في معظم الأحيان.

إذن، إن مجرّد اشتراط الإجازة التعليمية هو تصفية أتوماتيكية لجميع الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية ولا يستطيعون متابعة دراستهم الجامعية على حسابهم الخاص. ضف إلى ذلك أن وضع هذا الشرط قد ثبط عزائم كثير من تلاميذ المرحلة الثانوية وأخمد حماس وطموحات كثير من أهل تلاميذ هذه المرحلة بالذات، لأن عدداً كبيراً من تلاميذ هذه المرحلة كانوا يعتبرون أن حيازة القسم الثاني من البكالوريا اللبنانية هي خشبة الخلاص لجهة ترقيهم الاجتماعي بما تقدمه لهم من احتمالات المراهنة على دخول كلية التربية والتخرج بوظيفة أستاذ في التعليم الثانوي. كما أن عدداً كبيراً من أهل تلاميذ المرحلة الثانوية كانوا يبنون توقّعاتهم على احتمال دخول أبنائهم كلية التربية واستفادتهم من المنحة التي تقدمها لهم[٣]، وبالتالي يتأمّن بذلك على الأقل اكتفاؤهم الاقتصادي الذاتي خلال المرحلة الجامعية مما يشجع الأهل على تحمل مصاريف تعليم أولادهم حتى نهاية المرحلة الثانوية أملاً في الانعتاق من هذا العبء عند دخول الأبناء كلية التربية رغم متابعتهم التحصيل الجامعي. فوضع شرط حيازة الإجازة التعليمية قد نفّس هذه الأحلام والتوقعات جميعها، ولا شك أنه كان أحد الأسباب الرئيسية الكامنة وراء يأس كثير من التلاميذ، أبناء الفئات الشعبية، وتركهم الدراسة الثانوية قبل نهايتها نظراً لغياب الأفق المعقول والممكن لتثمير دراساتهم، ونظراً لكونهم يعلمون أن الجامعات الخاصة لم توجد لأمثالهم (من وجهة النظر الاقتصادية) ولأنهم غير قادرين على متابعة دراساتهم الجامعية في كليات الجامعة الوطنية على حسابهم الخاص ولأنهم يفتقدون في معظم الأحيان إلى العلاقات الاجتماعية التي تسمح لهم بالعمل عن طريق شهادة محض أكاديمية كالبكالوريا

(٣) كانت كلية التربية في تنظيمها القديم تقدم منحة شهرية مقدارها ٢٥٠ ل.ل. للطلاب الناجحين فيها طوال أشهر السنة وخلال كل المدة التي يقضونها فيها شرط نجاحهم.

القسم الثاني. وبهذا المعنى تكون كلية التربية في تنظيمها الجديد قد ساهمت في منع فئة معيّنة من تلاميذ المرحلة الثانوية من إكمال هذه المرحلة، حتى قبل تخريج أوّل دفعة من الأساتذة الذين ستوكل إليهم مهمة الاستبعاد هذه بطريقة أو بأخرى. ومن هذا القبيل بالذات ولكن انطلاقاً من وجهه الثاني هذه المرة، نستطيع القول إن كلية التربية في حلّتها وتنظيمها القديمين كانت ترفع من مستويات توقّعات الأهل وأبنائهم في المرحلة الثانوية، وهي بالتالي، وانطلاقاً مما كانت تقدمه (وتحتكر تقديمه) من احتمالات للترقية الاجتماعية المعقولة والمدفوعة التكاليف (المنحة) لبعض أبناء الفئات الشعبية عبر توفير توظيف إيجابي مباشر للشهادة الثانوية، كانت تساهم في تعميم التعليم الثانوي على الفئات المحرومة منه تاريخياً.

ومما يلفت النظر أيضاً، هو ذلك التناقض الذي يفرضه شرط حيازة الإجازة التعليمية. فنحن نعرف أن الشروط الأكاديمية الصعبة والتعجيزية توضع عادة من أجل اختيار النخبة النقية الصافية المرشحة للدخول إلى المؤسسات التي تعدّ الأطر العليا التي سيُعهد إليها تسلّم مقاليد الحكم واتخاذ القرارات (الاقتصادية والاجتماعية) في مؤسسات الدولة المختلفة، كالمدارس الكبرى **(Les grandes écoles)** في فرنسا ومعهد القضاة في لبنان مثلاً. ولكن لماذا هذا التشديد في التصفية لمن لن يكون إلاّ أستاذاً في ملاك التعليم الثانوي؟ علماً أن صاحب الإجازة التعليمية يستطيع أن يتعاقد أساساً مع مديرية التعليم الثانوي قبل الدخول إلى الكلية المذكورة، كما أنه يستطيع الدخول إلى ملاك التعليم الثانوي الخاص وكذلك يستطيع أن يشترك في المباريات التي تُنظّم سنوياً تقريباً لاختيار رؤساء الدوائر والوحدات الإدارية في مؤسسات الدولة وفي مباريات اختيار أعضاء السلك الديبلوماسي الخارجي. وفي جميع هذه الحالات أو في معظمها يحصل على مركز اجتماعي ومدخول اقتصادي أفضل مما يقدمه له ملاك التعليم الثانوي الرسمي. وأفضل بكثير من المبلغ الذي تقدّمه له كلية التربية خلال مكوثه فيها[٤].

(٤) من أجل تفاصيل تقديمات كلية التربية لطلابها راجع: مرسوم تنظيم شؤون طلاب كلية التربية =

علماً أنه حسب التنظيم الجديد للكلية، لن يتغيّر الوضع الاجتماعي ـ الاقتصادي للمتخرج منها عمّا كان عليه سابقاً. فما الحكمة إذن من هذا الشرط الذي لا يقابله تقديمات توازيه أو تبرّره اجتماعياً أو اقتصادياً من قبل مؤسسة الإعداد؟

برأينا، لا يمكن كشف الحكمة من ذلك إلاّ عند مقارنته مع التنظيم السابق للكلية. فعندما كانت كلية التربية تشترط سابقاً حيازة البكالوريا القسم الثاني للدخول إليها، كان المجال مفتوحاً أمام كل من يريد من حملة هذه الشهادة الدخول إلى كلية التربية (عبر مباراة الدخول) والاستفادة من التعليم الجامعي فيها، وحيازة الإجازة التعليمية منها، ثم تركها[٥] والتطلّع إلى أفق أعلى من الدخول في ملاك التعليم الثانوي، انطلاقاً من الموقع الأكاديمي الذي منحته إياه الكلية بصفتها الأكاديمية لا التربوية، ومتابعة تحصيله في الدراسات العليا أو الانتقال إلى مراكز ووظائف أخرى في القطاع الخاص. وهكذا كانت كلية التربية ـ في تنظيمها السابق ـ تسهّل (عن غير قصد منها) الترقي الاجتماعي العالي عبر الدراسة الجامعية لعدد من الأشخاص الذين لم يكن في إمكانهم حتى الوصول إلى الجامعة لولا وجود تلك الكلية وخاصة المنحة التي كانت تدفعها. لذلك فإن وضع شرط حيازة الإجازة التعليمية حالياً من أجل الدخول إلى الكلية المذكورة، يؤمّن منع تكرار حدوث هذا الترقي «المرضي» من جهة، ومن جهة ثانية حصر الداخلين إليها بالذين يكون سقف أفق طموحاتهم هو الدخول في ملاك التعليم الثانوي. أما الأوالية التي تتم فيها عملية الحصر هذه فهي التالية: بما أن كل حامل إجازة تعليمية ممّن يستطيعون أن يؤمنوا لأنفسهم عملاً أو وظيفة يكون مردودها الاجتماعي والاقتصادي أفضل من مردود وظيفة أستاذ التعليم الثانوي، لن يترشح لدخول الكلية، وبما أن كل حامل إجازة تعليمية ممّن لا يستطيعون حالياً تأمين عمل أو وظيفة يكون مردودها الاجتماعي والاقتصادي أفضل من مردود وظيفة

= في الملحق.

(٥) دون أن يرتّب ذلك **عملياً** على المشارك غرامات مالية.

أستاذ في التعليم الثانوي ولكنه يطمح ويأمل القدرة على ذلك في المستقبل القريب نسبياً، لن يتقدّم للدخول إلى الكلية تحاشياً لتوقيع التعهّد الذي يلزمه العمل خمس سنوات في التعليم الثانوي بعد تخرجه[٦]؛ يبقى أن كل حامل إجازة تعليمية لا يستطيع تأمين عمل أو وظيفة يكون مردودها الاجتماعي والاقتصادي أفضل من وظيفة أستاذ في التعليم الثانوي، ولا يتوقّع تمكنه من ذلك في المستقبل القريب، ولم يستطع سابقاً الدخول في ملاك التعليم الثانوي عن طريق المباريات التي كانت تجريها وزارة التربية لهذه الغاية، يرى في كلية التربية الجسر الوحيد للعبور إلى الاستقرار الوظيفي والدخول في ملاك التعليم الثانوي، وبالتالي ينحصر الترشيح للكلية بهذه الفئة الأخيرة. ولا شك أن حصر الدخول إلى الكلية بهذه الفئة له وظيفة أساسية وهي أن هؤلاء الذين يعتبرون كلية التربية المخلّص الوحيد لهم، ويعتبرون أن تخرّجهم منها يشكل ترقياً اجتماعياً لهم، هم أقرب الناس إلى تمثل الإيديولوجيا التي تبثها هذه المؤسسة (أو أية مؤسسة تكون في نفس حالتها) دون مقاومة أو مناقشة على طريقة «الغريق يتعلّق بحبال الهواء».

ولكن هل انتهت سلسلة التصفية عند هذا الحد؟ وهل من المعقول أن نمنح شرف القيام برسالة التعليم كل من أراد ذلك من هؤلاء الذين تشكل مهنة التعليم في المرحلة الثانوية نهاية مطامحهم؟ طبعاً لا.

فالمرشح لهذه الرتبة عليه أن يجتاز أيضاً عدة مصافٍ أكاديمية ونفسية، لكنها جميعها «علمية موضوعية» لتصفّي نواياه أولاً ولضمان صفاء ونقاء نوعية الداخلين إلى هذا الجسم الإيديولوجي الصحيح (بمعانيها المختلفة). فالاختبارات النفسية ومقابلات الأهلية التي على المرشح أن يجتازها، تهدف من حيث المبدأ إلى الكشف عن ميول واستعدادات المرشحين المهنية بقصد فرز واختيار كل من يحمل في داخله «دعوة التعليم» فقط. فهل «أن كل الطلاب في كلية التربية يأتون إليها عن دافع نفسي لمهنة التعليم وعن **دعوة** (التشديد مني. ن. و.) حقيقية إلى هذه

---

(٦) راجع: المرسوم الجديد لتنظيم الكلية في الملحق.

الوظيفة؟ وهل كل من ينجح في المباراة ويقبل في الكلية لديه الرغبة والميل، وأكاد أقول التوّق اللازم والضروري لمتابعة الإعداد أولاً، ولممارسة العمل ثانياً، بشكل يحقّق فيه أمانيه ويفي **بالرسالة** (التشديد مني. ن. و.) المنوطة بالمعلم»[٧]؟

ولكن هل الهدف فعلاً من الاختبارات النفسية كشف الميول والإستعدادات المهنية؟ وهل هذا يعني أن كل من اجتاز هذه الاختبارات النفسية بنجاح يحمل في داخله «دعوة» التعليم؟ وإذا صحّ هذا الإدّعاء فكيف نفسّر ترك المعلمين لهذه المهنة كلّما سنحت لهم الفرصة في الدخول لمهنة أخرى؟ أو ليس الإيمان بهذه الأقاويل دليلاً على الطوباوية؟ أوليست هذه الاختبارات النفسية هي تلك «المعدات الأيديولوجية الفعالة وتقنيات المراقبة التي يستخدمها علماء النفس المنوطة بهم مهمة الضبط التي تطلبها المؤسسة المدرسية ويضمن جودتها العلم»[٨]؟ وليس الهدف من هذه الاختبارات الكشف عن نظام التفكير والقيم عند المرشحين بقصد استبعاد كل من يظهر من أجوبته مؤشرات عن سلوك ممكن في مجال الرفض والمناقشة والشك والثورة والابتكار والمبادرة أو بكلمة، كل من يحمل في تفكيره بذور تغيير كل ما هو قائم؟ ولا يعني هذا بالتالي الإبقاء أو الاحتفاظ بجميع الذين يتميزون بنظام تفكيري تقليدي مَنتظم يقبل المعارف بسلبية وينظّمها بشكلية خارجية مترابطة وينفّذها بإخلاص ويسلك بموجبها بصمت وقبول وخضوع؟

أما مقابلات الأهلية، فهي صمّام الأمان بالنسبة للاختبارات النفسية، فمن يجتاز هذه الأخيرة دون «استحقاق» يقع في فخ مقابلات الأهلية. فهي بطبيعتها تسمح بكشف مقدار النمطية الشكلية في تفكير المرشح والإطار المرجعي لمعتقداته

---

(٧) مارون، جوزيف: «**الإعداد التربوي في لبنان والإعداد في كلية التربية**»، ورقة قدّمت لمؤتمر كليات التربية في بغداد، ١٩٧٤، ص ٢٥ (غير منشورة).

(٨) Sevet. J. «Le biologisme aujourd'hui: vers un nouveau contrôle social». in: C.R.E.S.A.S., **Le handicap socio - culturel en question.** Paris, Ed. E.S.F., 1978, p. 38.

لأنها تفسح له المجال للقيام باستعراضات أسلوبية ومنطقية تشجّع على الاستشهاد بمن يقتنع بآرائهم ويتأثّر بمنطقهم ويستوحي من أفكارهم، وعند هذه اللحظة بالذات يكشف عن نفسه ويعطي الدليل للجنة على صلاحيته للمهمة أم لا.

ولكن من حسن الحظ أن الاختبارات النفسية ومقابلات الأهلية لم تتوصل حتى الآن لتكون فعّالة مئة بالمئة، فيستطيع بعض المرشحين « غير الصالحين مبدئياً » اختراق حواجزها وذلك بالتنكر لهويتهم الحقيقية مؤقتاً أثناء الامتحان وإبراز صفات ونظام تفكير مستلب. وهذا ما يفسّر عدم « نقاء » الجسم التعليمي بالنسبة المرجوة.

الفصل الرابع

وظيفة علم النفس التربوي
في مؤسسات الإعداد:
تسليح المعلم بمفاهيم ونظريات
تبرر الاصطفاء والاستبعاد

مناهج علم النفس التربوي في مؤسسات الإعداد:

بحثنا حتى الآن في كيفية دخول الطلاب إلى مؤسسات الإعداد وبأهداف هذه المؤسسات. أما الآن فسنحاول تحليل مضامين مناهج مؤسسات الإعداد بقصد الكشف عن الوظيفة الحقيقية لهذه المناهج؟ وسوف نقتصر في تحليلنا هذا على بعض مناهج كلية التربية في الجامعة اللبنانية[1]، لأنها تشكل، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، أحدث مناهج لإعداد المعلمين في العالم العربي.

لا بدّ في البداية من الإشارة إلى أن التدريس في الكلية المذكورة يتم على أساس النظام نصف السنوي ويعتمد نظام الأرصدة في تنفيذ المنهج. ويتكوّن المنهج من سياقات ثلاثة هي: «سياق الثقافة الشخصية هدفها النماء الشخصي الفردي الجماعي المستمر بواسطة الأندية الطلابية والحلقات الدراسية والأعمال الميدانية المبنية على حاجات الطلاب واهتماماتهم وأهدافهم». و«سياق الإعداد التربوي الخاص وهدفه تطبيق المنهجيات والطرائق التربوية العامة في تعليم مادة الاختصاص»... و«سياق الإعداد التربوي العام وهدفه تزويد الطالب بقاعدة متينة من المفاهيم التربوية الأساسية». وسيقتصر تحليلنا على معظم مقررات سياقي الإعداد التربوي الخاص والعام لأن فيهما يمكن أن نقع على المفاهيم التي قد تقودنا بسهولة أكبر إلى كشف الهدف الفعلي من هذا الإعداد.

ويقع علم النفس التربوي في سياق الإعداد العام وقد ورد في المنهج باسم جديد

---

(١) راجع: نصوص المناهج كاملة في الملحق.

وبصيغة ثنائية، أي أنه يغطي مقرَّرين اثنين قيمة كل منهما ثلاثة أرصدة. المقرّر الأول وهو «سيكولوجيا التربية: النمو والنماء»؛ والمقرر الثاني وهو «سيكولوجيا التربية: التعلم».

ويتناول المقرّر الأول أي النمو والنماء: «التطور الجسمي والعقلي والإنفعالي والاجتماعي. ومشكلات النمو والنماء وطرائق الوقاية والعلاج. وتتناول هذه المادة دراسة خصائص النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ودراسة أنواع العوائق التي تعترض سبيل هذا النمو كالاضطرابات الحسية والحركية ومشكلات النطق والتخلّف العقلي وعدم التوافق المدرسي، والمشكلات السلوكية مع العوامل التي تسببها، وتبحث في طرائق الكشف عنها والوقاية منها ومعالجتها».

إن أوّل ما يلفت النظر في منهج هذا المقرر انقسامه إلى محورين متجاورين لكنهما متوازيان بمعنى أنهما لا يلتقيان أبداً حتى لا نقول إنهما متناقضان. وهذان المحوران هما: القاعدة من جهة والشواذ من جهة ثانية؛ الصحّة من جهة والمرض من جهة أخرى؛ الطبيعي من جهة وغير الطبيعي من جهة أخرى. من هنا يمكننا القول بأن البُعد الأوّل لهذا المقرر هو معيارية مضمونه (الهاء تعود للمقرر) بمعنى أنه يعطي صورة نظمية عما يجب أن يكون عليه النامي البشري **السوي** مما يسهّل فيما بعد تصنيف كل من لا ينطبق عليه هذا النموذج في خانة غير الأسوياء أو المتخلفين أو المرضى. فهذا المقرّر يعطي الطالب صورة مفصّلة ودقيقة عمّا يجب أن يكون عليه سلوك وتفكير وأحاسيس ومشاعر تلميذه في سنّ معينة، وبالتالي يفسح له في المجال للتساؤل حول وظيفة جميع الانحرافات عن هذه الصورة «الطبيعية»، خاصة إذا كان الشخص الذي يحمل صورة مخالفة هو الشخص نفسه الذي رسب في الإمتحان مثلاً. والدليل على صحّة ما نقول لجهة معيارية مضمون هذا المنهج، نستخرجه من الكتب المعتمدة لتدريس هذا المقرر. فلو أخذنا مثلاً أكثر هذه الكتب شيوعاً واستخداماً في الكلية المذكورة[٢]، وقرأنا أوّل نص حول

(٢) نقصد كتاب: أحمد زكي، صالح: **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

النمو، أي النص الذي يتناول فيه النمو الجسمي من الميلاد حتى السنة الثانية [٣]، لوجدنا مثلاً أن هذا النص الذي يتوزّع على ١٢ سطراً ويتكوّن من ١٥٧ كلمة، يحتوي على ١٦ فعلاً تقريرياً (بمعنى أنها تقرر حقيقة ناجزة) وهذا يعني ١٠٪ من مجموع كلماته، وعلى ١٤ رقماً أو عدداً تحدّد قيمة مضبوطة وهذا يعني ٩٪ من مجموع كلماته، بينما لا يوجد فيه سوى فعلين اثنين تسبقهما أداة شرطية. وهذا يعني طبعاً أن الكتاب يعطي صورة مكتملة التفاصيل ومضبوطة الأشكال والمقاييس يستطيع المعلم أن يقارن بها مقاييس وأشكال تلاميذه ليفرز منهم الغثّ من السمين.

وتحت عنوان: « الغرض من دراسة مراحل النمو » نقرأ: « وإذاً فنحن نسعى من وراء دراستنا لمراحل النمو بوجه خاص، وعلم نفس الطفل بوجه عام، أن نفهم النمو النفسي للطفل، ولكن الفهم يستلزم خطوة أخرى لاحقة عليه هي التنبّؤ، وليس ثمة منهج علمي لا يبدأ بالوصف الدقيق الذي يؤدي إلى الفهم الواضح الجلي، ولكن الفهم الواضح لظاهرة معيّنة في مراحل تكوينها يحتّم على العالم التنبّؤ. والتنبؤ في الواقع هو الهدف الذي يرمي إليه المنهج العلمي أيّاً كان مجال هذا المنهج »[٤]، فإذا كان الهدف الأخير هو التنبّؤ، فما عسى أن يتنبّأ المعلم بالنسبة لمستقبل الأولاد الذين لا تنطبق عليهم الصورة « الطبيعية » التي تعرّف إلى دقائقها من خلال هذا المقرّر المعياري؟ ومن هم في نهاية الأمر هؤلاء الأولاد الذين لا يحققون شروط وتفاصيل هذا النموذج « الطبيعي » للنمو؟ وليس من البديهي انطلاقاً من كل ما سبق أن يتنبّأ المعلم لكل من أظهر انحرافاً عن المعيار بعدم صلاحيته للتعلم؟ وهل التلميذ الذي يلاقي صعوبات في التعلم - إذا حاولنا الوصول إلى تعريف - إجرائي سوى « الولد الذي تكون نتائجه ومواقفه في موقع أو في وضع (بالمقارنة مع المعيار) تدفع المعلم إلى صياغة تنبّؤ سيّىء، أو على الأقل، تنبّؤ متحفّظ حيال نجاحه المدرسي (أو حتى الاجتماعي) اللاحق؟ »[٥]. وليس من

---

(٣) المرجع نفسه، ص ١١٠.

(٤) المرجع نفسه، ص ٨٠.

(٥) Cimaz, Jacqueline. «Quelle action éducative auprès des élèves en difficulté?» in:

داعٍ هنا لنعيد ونكرّر أهمية توقعات المعلم أو ما يسميه بعضهم « أثر الهالة » (Effet de Halo) ويسميه روزنتال وجاكبسون «النبوءة التي تحقق ذاتها» في تحديد رسوب أو نجاح التلميذ[٦].

فقد كثرت الأبحاث والكتابات عن هذا الموضوع في الفترة الأخيرة. وبقدر ما يسمح هذا المقرر للمعلم بالتوقّع المتشائم في ما يتعلق بمستقبل التلميذ المدرسي، فإنه، وبالقدر نفسه، يمنع المعلم من التوقّع المتفائل في ما يتعلق بالأمر عينه. أي بعبارة أخرى ـ وبعد الأخذ بعين الاعتبار أهمية توقعات المعلم في تحديد وبنسبة معينة ـ رسوب أو نجاح المتعلم ـ أن هذا المقرّر بتحديده لسقف عتبات النمو على أنواعه، يحصر توقّعات المعلم الإيجابية بحدود الصورة الطبيعية للتلميذ، وبالتالي يُكثر من الفرص « الموضوعية » لتوقعات المعلم السلبية على نتائج تلاميذه المدرسية.

أمّا المحور الثاني الذي يدور حوله منهج هذا المقرر، وهو مرتبط بالمحور الأوّل بل ناتج عنه، هو المحور المرضي ـ العلاجي. فسلسلة الكشف عن « المرض » والوقاية منه وعلاجه، ترد أكثر من مرة في وصف مضمون هذا المقرّر الذي لا يتجاوز بعض الأسطر (راجع مضمون المقرّر أعلاه). ضف إلى ذلك ورود عبارات « العوائق، الاضطرابات، مشكلات النطق، تخلّف عقلي، عدم توافق، مشكلات سلوكية »، وهي جميعها داخلة في لغة المرض ـ العلاج الجسمي منه أو النفسي، من أصل ٥٤ كلمة هي مجموع المفردات التي يتكوّن منها مضمون المقرر، هناك ١٥ كلمة تدلّ على مرض أو علاج لهذا المرض أي بنسبة ٢٧٪ من مجموع المفردات المستخدمة فهل يمكن اعتبار ورود هذه الكلمات بهذه الغزارة في صياغة هذا المقرر من قبيل الصدفة البحتة؟ وإذا سلمنا بعامل الصدفة فهل الكلمات بحدّ ذاتها محايدة وعفيفة وبريئة؟ إننا نشك في ذلك، « فإن أية عبارة (في العلوم

= G.F.E.N., **Réussir à l'école,** Paris, Ed. sociales, 1977, p. 156.

(٦) Cf. Rosenthal, R. et Jacobson, L. **Pygmalion à l'école.** Tr. S. Audebert et Y, Rickards, 4e. édition, Paris, Casterman, (coll. E3), 1971.

التربوية) هي مرتبطة بتصوّر معيّن للتلاميذ... **لهذا يجب أن نتساءل في كل مرة عمّا يمكن أن يكون وراء هذه الصيغة أو تلك**، وأن لا نكتفي بفهمها انطلاقاً من استخدامها «العفوي»، فالكلمات ليست محايدة وقد تكون مخترقة بالإيديولوجيا المسيطرة»[٧]. لذلك نرى أن تركيز هذا المقرّر على البعد المرضي - العلاجي يهدف إلى عدة أمور منها:

أولاً: دفع المعلم إلى الخلط بين الملاحظة والتفسير مع ما يترتّب على هذا الخلط من سلوكات مختلفة نوعياً وفعالية. فهناك فرق كبير، بين أن نلاحظ أنّ ولداً ما يلاقي صعوبات في أمور محددة من الممكن البحث عن أسبابها وظروف بروزها، وبالتالي هذا يفترض أن نقتنع بأن الولد **طبيعي جداً** وينمو نمواً عادياً، إلاّ أن هناك بعض الظروف التي تمنع ظهور هذا النمو على حقيقته **وهذا يعني إجرائياً أن نعامل هذا الولد كسائر رفاقه وأن نبقيه معهم في نفس الصف** مع محاولة التخفيف من حدة ضغط الظروف المانعة (بعد اكتشافها) لبروز الوجه الحقيقي لنموه، وأن نقرر أن هذا الولد مريض، أي أن في بنيته البيولوجية أو العصبية خللاً أو نقصاً ما وبالتالي أن نقتنع بأن انحراف نموه عن المعيار (القاعدة) ليس سوى عارض من أعراض مرضه. وغالباً ما يترتب على هذا الاعتقاد فصل الولد عن زملائه الأصليين ووضعه مع من هم في نفس حالته في صف خاص وتعليمهم بطريقة خاصة، وهذا يعني التعامل معه على أنه مختلف وأن ليس بإمكانه اللحاق بالآخرين لأن علّته بنيوية وليست عرضية، مع كل ما يستتبع ذلك من سلوكات ومواقف إحباطية وتحقيرية له. فالمفاهيم المرتبطة بالمرض والواردة في هذا المقرر (الاضطرابات، المشكلات، التخلّف، عدم التوافق، عوائق...) تخبّأ وراءها سياسة اصطفائية واضحة. فهي (أي المفاهيم) «ليست في النهاية سوى تسمية جديدة للحرمان، في الحالة الحاضرة للسياسة المدرسية، تحمي وتبرّر دورة عمل اصطفائية خلال الدراسة، مُحدِّدَة بذلك مسبقاً التقسيم الذي سيطرأ بعد

---

(٧) Plaisance, E. «Petit lexique critique» in: G.F.E.N., **Reussir à l'école,** op, cit, P. 20.

المدرسة »[٨]. ويبقى أن هذه المفاهيم تحمل صبغة « المرض ـ العلاج » انطلاقاً من مقارنتها بمعيارية المدرسة. وهذا يعني أن القبول بها (أي المفاهيم) هو القبول بأن يبقى واقع حالها واستخداماتها على ما هي عليه، أي بأن يقوم المعلم بوصف الاضطرابات والعمل على كشفها والوقاية منها أو/و تخفيفها. وهذا يعني « أننا نحاول، تحت ستار الواقعية، تغطية القضية التالية ألا وهي أن الطرف الآخر، أي المعيار (المدرسة) ليس جامداً لا يمكن تحريكه. فالمطلوب، في الواقع، ليس تخفيف ما يسمى بالاضطرابات، إنما العمل من أجل تغيير معيارية المدرسة »[٩].

ورب قائل: أنت تتهم منهج المقرر بأنه يدفع المعلم إلى الخلط بين التفسير والملاحظة، لكنك أنت أيضاً تخلط الآن بين « الولد غير الطبيعي » والولد « المتخلّف عقلياً » و« الولد الذي يعاني من اضطرابات حسيّة وحركية » و« الولد الذي يعاني من مشكلات النطق »، « والولد غير المتكيّف »، فنراك تضع جميع هؤلاء في سلّة واحدة وبالتالي فأنت تخلط بين المفاهيم التالية: « اللاطبيعية » **(L'anormalité)** و« التخلف » و« الاضطراب » و« الديسلكسيا » و« عدم التكيّف »، « والإعاقة »... جوابي على ذلك بسيط وسهل. إن مضمون هذه المفاهيم هو نفسه ويقوم بنفس الوظيفة، وما الاختلاف بالتسمية سوى نتيجة لتطورات تاريخية[١٠] كانت تفرض الاسم في كل مرة يعي الناس خطر التسمية السابقة، وكان التغيير يتمّ بشكل تنازلي أي من المفهوم الاصطفائي علناً والأكثر ارتباطاً بالوراثة العائلية إلى المفهوم الاصطفائي سراً والأكثر ارتباطاً بالفسيولوجيا الفردية.

---

(٨) Isambert-Jamati, V. «Le rôle de l'institution scolaire dans l'échec des enfants des classes populaires» in: C.R.E.S.A.S., **Le handicap socio-culturel en question.** Paris, ed. E.S.F., 1978, p. 138.

(٩) Manesse, D. in: Ibid. p. 131.

(١٠) من أجل معلومات أكثر حول تطور هذه المفاهيم راجع:

C.R.E.S.A.S «Enfants anormaux», enfants «inadaptés», quelques points d'histoire» in: C.R.E.S.A.S., L'Echec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, Ed. E.S.F., 1981, PP. 48-52.

فالمنحى المرضي ـ العلاجي الذي يتّخذه هذا المقرر يفترض أن على الولد أن يتقدم إلى المدرسة صحيح النمو والنماء وعندئذٍ تعمل المدرسة جاهدة لإنجاحه وتحتكر الفضل لنفسها إنْ هي حققت ذلك، وهي تكسب الرهان دائماً لأن هذا النوع من الأولاد ليس بحاجة لتقديمات المدرسة لكي ينجح وإنما هو يمرّ بها لشرعنة نجاحه وتتويجه بشهادة رسمية فقط. أما عندما يأتي الولد الذي يعاني من صعوبات أو ظروف تمنع تفتح «نموه»، إلى المدرسة، فهي تصرّ على تنبيه أولياء أمره بعد فترة من استلامه بأنه «مريض» وبأنها ستفعل ما في وسعها لمساعدته (وليس لإنجاحه): فتدفعه إلى معمودية التربية الخاصة (بما في ذلك الدروس الخاصة، والشعب الخاصة والصفوف المكثّفة وحتى العناية النفسية...) لتعود فتستنتج أنه غير قادر على متابعة تعلمه فتلفظه عبر امتحاناتها «الموضوعية المحايدة» ولكن بحزن وأسى فهي كانت تودّ أن تستبقيه لو أنه يستطيع تحمل المستوى الذي وصل إليه رفاقه «الأصحّاء»، ويبقى أن عزاءها كونها حاولت فلم تفلح. وهل من الممكن تغيير ما كتب في بنية المخلوق البشري من قدر الرسوب؟ استغفر الله، اللهم ساعدنا كي لا نشكك في حكمتك وعدالة توزيعك للحظوظ والقدرات.

أما المقرر الثاني في علم النفس التربوي فهو سيكولوجيا التربية: التعلم. ويتناول هذا المقرر «مفهوم التعلم. وعلاقته بالنمو والنماء، نظرياته، انتقال التعلم، تطبيقات تربوية من المواضيع التي تعالجها هذه المادة: مفهوم التكيف وعلاقة النمو والنماء بالتعلّم ومسألة النضج، ومبدأ التفاوت الفردي وعلاقته بالوراثة والبيئة، ونظريات التعلم وانتقاله وأبرز المظاهر السلوكية، وبيان مغزى البحوث السيكولوجية وتطبيقاتها التربوية».

يتّضح منذ القراءة الأولى لهذه الأسطر شكل ونوع القالب الفكري الذي ينوي هذا المقرر صب المعلم فيه. ويتكوّن هذا القالب الفكري من طبقتين أساسيتين يحاول حشر ذهن المعلم داخلها. وهما مفهوم التّعلم نفسه بمعناه النفسي ـ المخبري ومبدأ التفاوت الفردي وعلاقته بالوراثة والبيئة.

فبالنسبة لمفهوم التعلم، يحاول هذا المقرر إغراق المعلم بالنظريات المخبرية المختلفة للتعلم التي غالباً ما تبدأ بالفئران والجراذين لتنتهي بالكلاب والقرود وتستعرض نظريات مورغن (Morgan) وباڤلوف (Pavlov) وثورندايك (Thorndike) وواطسن (Watson) وسكنر (Skinner) وهلّ (Hull) وميلر (Miller) وإستس (Estes) ومورر (Mowrer) وتولمن (Tolman) ولوين (Lewin) وبياجه (Piaget) ... إلخ. ولكن هذه النظريات على اختلاف أنواعها من تجريبية وشرطية وربطية وفهمية وسواء كانت تفسر التعلم بالتكرار أو الحداثة أو التجاور أو بالمؤثر والاستجابة أو بالارتباط والتعزيز أو بالمجال الفهمي، فهي جميعاً مخبرية تفتت السلوك التعلمي من ناحية إلى سلوكات بسيطة وكونها مخبرية فهي تحصر عملية التعلم من جهة ثانية بالمعارف البحتة المجزأة سواء كانت هذه المعارف مهارات أو سلوكات أو معلومات. من هنا فهي تصلح، كما ترد في الكتب التقليدية، على غرار معظم الكتب المعتمدة كمصادر ومراجع في كلية التربية، لأن تكون عنصراً من عناصر الترف التعالمي الذي يتصف به «التربواتي» وليس المربي. فهي جميعاً تفترض أن الولد عندما يريد (أو يرغم على) تعلّم استظهار قصيدة شعرية، لن يتعلّم أثناء إنجاز هذه المهمة إلاّ هذه الأبيات الشعرية وأنه لن يتعامل إلاّ مع أحرفها وكلماتها ومعانيها الموجودة أمامه، تماماً كما تتعامل الفأرة مع حواجز المتاهة. وبالتالي فالولد الذي يفشل في تعلم هذه المهارة، مسؤول عن فشله مسؤولية كاملة طالما أن المعلم قد هيّأ له تكراراً كافياً وتشريطاً حسناً وتجاوراً صحيحاً ومؤثرات فاعلة وتعزيزاً مشوقاً ... إلخ. فلا يبقى أية حجة للولد تبرر عدم تعلّمه سوى كسله أو النقص في قدراته. وبالإضافة إلى تأثيم التلميذ الفاشل يحمل مقرر التعلم عبر استعراض النظريات المختلفة تحييداً مقصوداً للوضعية التعليمية بكاملها. فتعلّم القصيدة ليس تعلم أسطر وكلمات ومعانٍ متلاحقة، يتم في الفضاء الخارجي بعيداً عن جاذبية الأرض. فالتلميذ يتعلم في وضعية معينة معروفة العناصر والحدود، فهو يتعامل مع معلم يخافه أو يحترمه أو يحبه أو يبغضه، يصادقه أو يحتكم إليه، يتعامل معه كأب وكعالم أو كشخص غريب لا ثقة له به، يتأثر بتوقعات هذا المعلم منه كما يتأثر بتوقعاته هو لردود فعل المعلم على سلوكه

واستجاباته، (وكنّا قد تحدثنا عن ذلك أعلاه) كما يتأثر بطموحات عائلته ومحيطه وتوقعاتهم لمستقبله الدراسي والاجتماعي ويتأثّر أيضاً بصورته عن ذاته وصورة أهله ومحيطه عنه، كما يتأثر بموقع عائلته الاقتصادي والثقافي والاجتماعي كما يتأثر بأمور أخرى كثيرة سنحاول التحدث عن بعضها في حينه. فالمسار المدرسي لأي فرد كان، وبالتالي تعلمه، هو عملياً «نتيجة تفاعل مجموعة من المشادات والدوافع التي تتصادم ضمن شبكة من تناقضات المشاريع الواعية والإسقاطات اللاواعية لجميع الأطراف الداخلين في لعبة المدرسة: أي الولد والأهل والمعلم والمجتمع ...»[11]. فنظرة الولد والأهل والمعلم إلى المدرسة والمستقبل تساهم بقسط كبير في تحديد الوجهة التي يتّخذها التلميذ في المدرسة والحياة. وقد أظهرت نيكول زوبرمان (Nicole Zoberman) في دراسة لها حول «توقعات الأهل من المدرسة»[12] أن العمال يعتبرون مدرسة الروضة عبارة عن مكان يحرس لهم أولادهم ريثما يعودون هم وزوجاتهم من العمل. وينتظرون من مرحلة الروضة أن تكون كتحضير للمدرسة الابتدائية. بينما يعتبر أصحاب المهن الحرة مرحلة الروضة كتدريب على الحياة الاجتماعية، تنمي الملكات الفكرية، وتؤمن التوازن العاطفي والخلقي عند الولد. كما أظهر أحد الاستبيانات[13] أن نسبة الأهل الذين يعتبرون دخول ولدهم الجامعة «أمراً طبيعياً» ترتفع من ١٣٪ عند العمال إلى ٢٢٪ عند الموظفين وإلى ٦٩٪ عند الكادرات العليا وأصحاب المهن الحرة. بينما على العكس من ذلك تنخفض نسبة الأهل الذين يعتبرون دخول ولدهم الجامعة أمراً صعباً أو **مستحيلاً** من ٤١٪ عند العمال إلى ٢٧٪ عند الموظفين إلى ٣٪ عند الكادرات العليا وأصحاب المهن الحرة. وكما يقول «لوك بولتنسكي» (Luc

(١١) Decobert, S. et Diaktine. R. cité in: Hannoun, H. **Les conflits de l'éducation,** Paris, Editions E.S.F., 1975, p. 33.

(١٢) Zoberman, N. «Les attentes face à l'école» in: **Cahier C.R.E.S.A.S.,** No 9, Paris, I.N.R.D.P., 1973, pp. 122 - 126.

(١٣) I.F.O.P. Enquête auprès des mères de la région parisienne. sept. 1968.

(Boltanski « هنـاك فـرق كبير بين أن نعطـي عصير البرتقـال للطفـل لأن الطبيب قد أمر بذلك وبين أن نعطيه إياه لأنه يحتوي على كمية معينة من الفيتامينات »(١٤). وقد أظهرت دراسة جيلي (Gilly)(١٥) ان التلميذ الناجح ينظر إلى نفسه بشكل يختلف تماماً عن الطريقة التي ينظر بها إلى نفسه التلميذ الفاشل. وكذلك فيما يخص تقييم كل منهما لنظرة أهله ومعلمه إليه؛ وأن هناك تقارباً شديداً بين الصورة التي يرسمها كل من الأهل والمعلم عن الولد الراسب والصورة التي يرسمها هذا الأخير عن نفسه. والشيء عينه في ما يتعلق بالولد الناجح « فبنية الفرص الموضوعية للارتقاء الاجتماعي - وبشكل أدق لإمكانية التسلّق عن طريق المدرسة - هي التي تحدّد الاتجاهات نحو المدرسة، ونحو عملية التسلق عن طريق المدرسة. هذه الاتجاهات التي تساهم بقسط كبير في تحديد الحظوظ لدخول المدرسة، وللتأقلم داخلها وتبني قيمها، والنجاح فيها، وبالتالي لتحقيق الارتقاء الاجتماعي. وذلك عن طريق الآمال والتوقعات الذاتية التي ليست في الواقع سوى الحظوظ الموضوعية التي تمثّلها الفرد بالحدس وأدخلها نظام قيمه تدريجياً »(١٦).

وإذا كان أبناء الطبقات الشعبية يرجعون إلى الواقع ليعبروا عن أمانيهم، فكذلك تكون آمالهم محدّدة لجهة شكلها ومضمونها بالظروف الموضوعية التي تمنع عنهم إمكانية الحلم بغير الممكن. من هنا عندما نسمع بعض الأهل خلال حديثهم عن بعض الفروع والاختصاصات الدراسية يقولون: « هذا ليس لنا »، فهم يعنون أنه ليس عندهم الوسائل المادية لدفع مصاريف الدراسة في هذا الفرع. وهذه الجملة على بساطتها تحمل معنى الأمر والمضارع معاً لأنها تعني أن هذا الفرع ممنوع علينا بقدر ما تعني أننا لا نستطيع الوصول إليه. ضف إلى كل هذا أن تعلّم الولد مرتبط

---

(١٤) Boltanski, L. **Prime éducation et morale de classe,** Paris: Mouton 1969, p. 102.

(١٥) Gilly, M. «'Léléve en fonction de sa reussite scolaire; perception par le maifre, par la mère et par l'élève lui - même». in: **Enfance,** (3 - 4), Oct., 1968, p. 221.

(١٦) Bourdieu, P. «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture». in: Revue Française de Sociologie. 7 (3), pp. 330 - 332.

بعلاقة هذا الأخير بمستقبله من ناحية وبعلاقة المادة المتعلَّمة (بفتح اللام) بهذا المستقبل، إذ إن «سخافة الأعمال المدرسية (بمعنى تفاهتها وعدم وضوح جدواها) تشكل عائقاً مريعاً أمام أولاد العمال الذين ينتظرون أن يصلوا إلى كل شيء عن طريق المدرسة. فيجب أن يكون واثقاً من مستقبله كل من لا يخاف أن يلعب لعبة المدرسة، غير أن أولاد العمال لا يملكون ضمانة لمستقبلهم وبالتالي فهم بحاجة إلى عدم تضييع الوقت»(١٧).

إن تغييب كل هذه الأمور وأمور أخرى غيرها ومن نفس طبيعتها، عن نظام تفكير المعلم يجعله في وضع لا يدهشه فيه تأثيم الولد وتحميله مسؤولية فشله في التعلم. فينام مرتاح الضمير بعد أن أدّى واجبه المهني على أكمل وجه، واجبه في تطبيق نظريات التعلم (أو بعضها) الذي يوصل إلى ترسيخ مفهوم الاستحقاقية المدرسية هذا المفهوم الذي يسعى النظام التعليمي إلى شرعنته وإقناع المعلم بعدالته.

أما بالنسبة لمبدأ التفاوت الفردي وعلاقته بالوراثة والبيئة، وهو يكوّن الطبقة الثانية من المقرر الذي نناقشه الآن، فالهدف منه واضح وصريح. المقصود تشريب المعلم فكرة التمايز في القدرات والذكاء بين الناس وتفسير هذه الفروقات عن طريق الوراثة. ومما يسهل عملية التشريب هذه أن المعلم يلاحظ فعلاً فروقات في سلوك الأفراد اليومية المختلفة، فيأتي هذا المقرر ويشدّد على هذه الفروقات الظاهرية في السلوك ويتوقف عند لحظة الإنتهاء من ملاحظتها ليمارس جمبازاً عقلياً، فيقفز من فعل الملاحظة إلى فعل التفسير دون المرور بالظروف، فيغيّب بذلك عن ذهنه مبدأ تقسيم العمل الذي يحكم بأواليات متنوعة معظم تفسيرات الفروقات الفردية، ولا عجب في غياب مبدأ تقسيم العمل عن ذهن المعلم عند شروعه بالتفسير، فهذا المبدأ يغيب حتى عن ذهن بعض أساتذة الجامعات والباحثين في هذا الموضوع. فنلاحظ مثلاً أن أحد أساتذة هذا المقرر في الكلية المذكورة سابقاً كتب مؤخراً: «إن

---

(١٧) Ambite, V. «Le C.E.S. Collectivité du secteur scolaire». in: G.F.E.N., **Réussir á l'école.** op. cit., p. 132.

المربين يواجهون حقيقة مثيرة هي أن الذكاء موزع توزيعاً غير عادل بين التلاميذ (وهو كذلك موزّع توزيعاً غير عادل بين جميع النـاس)[١٨]، وأن « لخصـائـص الإنسان الجسدية والعقلية منبعين: منها ما هو فطري، ومنها ما هو مكتسب. أما في ما يختص بالذكاء، فإن الجزء الأكبر منه فطري (...) فالخصائص الكامنة التي يملكها الطفل عند ولادته هي الخصائص الفطرية. وهذه الخصائص الفطرية هي التي تكوّن الـ ٨٠٪ من الذكاء، المسمى الفطري »[١٩]. وبـالنسبـة للكـاتبـة لا ينحصر تفسير الفروقات الفردية في الذكاء بالوراثة، والبيئة، بل يمكن تفسير تلك الفروقات أيضاً عن طريق تراتبية الطبقات الاجتماعية، « ففي طبقة اجتماعية معيّنة، هناك أفراد من جميع المستويات العقلية، ولكن متوسط نسبة ذكاء هذه الطبقة، يكون مختلفاً عن متوسط نسبة ذكاء طبقة أخرى »[٢٠]، كما يمكن تفسير الفروقات برأيها عن طريـق الإنتماء إلى أعـراق مختلفـة، إذ « لا بـدّ مـن القـول إن جميـع الدراسات التي عنيت بدراسة العلاقة بين العرق والذكاء، بيّنت أن الأميركيين السود، يتمتعون بمتوسط نسبة ذكاء منخفضة عنها عند الأميركيين البيض »[٢١]. ولكن مهما اعترض المعترضون على علمية هذا الطرح، فالكاتبة ترى « أنه لا شيء يمنع من وجود فروقات تكوينية بين الأعراق، فلماذا إذن لا يتميّز السود عن البيض من حيث القدرات العقلية »[٢٢]. فطالما أن بعض أساتذة المادة مقتنعون بهذه الأمور وطالما أن المؤسسة قد فرضتها عن طريق المنهج، فليس من داعٍ بعد لنتساءل عمّا يراد أن يكون عليه تفكير المعلم المتخرّج بالنسبة للذكاء والفروقات الفردية وعلاقتها بالوراثة والبيئة. أما إذا أردنا التعرف إلى الوظيفة الحقيقية لمبدأ التفاوت الفردي فلا بدّ من الرجوع إلى الجذور التاريخية لبزوغ هذا المبدأ. إن

---

(١٨) سليم، مريم: « الذكاء مع الإشارة إلى تكافؤ الفـرص التعليميـة » في: **الفكـر العـربي**، العـدد الرابع والعشرون، كانون الأول (ديسمبر)، ١٩٨١، ص ١٢٦.

(١٩) المرجع نفسه، ص ١٢٨.

(٢٠) المرجع نفسه، ص ١٣٠.

(٢١) المرجع نفسه، ص ١٣٠.

(٢٢) المرجع نفسه، ص ١٣١.

القول بالتفاوت الفردي يعني الإيمان بوجود قدرات مختلفة موروثة عند الأفراد. والأصل التاريخي لهذه الفكرة قديم جداً قدم مسألة الوراثة والبيئة في تاريخ الفلسفة الإنسانية. ولم يكن يخفى على الحكام والملوك على مر العصور المضمون الإيديولوجي لهذه المسألة وما قد تحمل من انعكاسات على مسائل الحكم وبُنية المجتمع. « فمجرد طرح مسألة الوراثة والبيئة كان يشكل خطراً حقيقياً في بعض الحقبات من تاريخنا، كما أن مجرد إعطاء جواب ما لها كان يكلّف صاحبه السجن والتعذيب، وفي بعض الأحيان، الموت؛ لأن التنظير حول هذه القضية كان يعتبر بدعة وشغباً ضد حكم الكنيسة أو الدولة خاصة عندما كان الحكم ينتقل إلى النخبة عن طريق الوراثة »(٢٣).

ولكن رغم قدم مفهوم القدرة فإنه قد تبلور وتطوّر وشاع مع داروين. ومما ساعد على ذلك كون نظرية هذا الأخير في التطور - التي بشّرت بوجود تنافس طبيعي ودائم يؤدي إلى اصطفاء طبيعي وإلى بقاء الأقوى - ظهرت في فترة دقيقة وحسّاسة من تاريخ الإنسانية، « فعدا عن كونها فترة التوسع الإستعماري، فهي فترة الثورة الصناعية وتكوين الرأسمالية في انكلترا، الفترة التي تفاقمت خلالها الأزمات الاجتماعية من جراء نمو الطبقة العاملة ووعيها لشروط الحياة والعمل التي كانت تعاني منها في هذه الحقبة »(٢٤). ونظراً لتوافق نظرية داروين مع الوضع القائم آنذاك لجهة توزيع الأدوار والمسؤوليات، فقد وجدت الطبقة الحاكمة في نظرية التطور هذه وفي مفاهيم الإصطفاء الطبيعي والنضال من أجل الوجود، مرتكزاً صلباً لممارساتها الاجتماعية.

بعد داروين ظهرت اكتشافات « غوس » (Gauss) في علم الإحتمالات وخاصة

---

(٢٣) Wiesman, S. cité in: Deleule, D. **La psychologie Mythe scientifique,** Paris, laffont, 1969, p. 93, (Notes).

(٢٤) Senet. J. «Le biologisme aujourd'hui: vers un nouveau contrôle social». in: C.R.E.S.A.S. Le **handicap socio - culturel en question,** Paris, Editions E.S.F., 1978, p. 35.

منحناه الشهير الذي حمل اسمه « منحنى غوس » (La Courbe de Gauss) وهو عبارة عن شكل بياني على هيئة جرس نحصل عليه غالباً عندما تكون الظاهرة موضوع الدراسة خاضعة لقوانين الصدفة وتكون التكرارات كثيرة العدد. أُعجب « كيتوليه » (Quételet) « بمنحنى غوس » هذا، وحاول أن يطبق هذا الاكتشاف ولأول مرة على السلوك والوقائع البشرية فتوصل إلى الاستنتاج بأن قامات الأفراد تتوزّع حسب منحنى غوس. واكتملت اللوحة وتركّز وترسّخ مفهوم القدرة الموروثة مع « غالتون » (Galton) ـ وهو أحد أقرباء داروين ومؤسس علم النفس الفارقي ـ إذ إنه حاول البرهان على أن الفروقات العقلية لا تختلف من حيث الدرجة عن فروقات القامة وبالتالي فهي وراثية ويجب أن تتوزع هي أيضاً توزيعاً « طبيعياً » حسب منحنى غوس(٢٥). ولم يبق غالتون وحيداً في اعتقاده هذا إنما انضم إليه كثير من علماء النفس الذين عاصروه وعاشوا بعده. وهكذا بقي منحنى غوس وكأنه المنحنى الوحيد الممكن استخدامه في علم النفس الفارقي؛ فعالم النفس الفرنسي « بيارون » (Pieron) يتكلم عن هذا المنحنى وكأنه عنصر أساسي لا يمكن تجاهله في عملية التوجيه المدرسي والمهني إذ يقول: « العمل التربوي الموحّد لا يمكن أن يرفع جميع الأفراد إلى مستوى واحد من المقدرة، لذلك ترانا نحصل في جميع الحالات على توزع طبيعي حسب منحنى غوس »(٢٦). ويبقى السؤال: هل منحنى غوس هو فعلاً المنحنى الطبيعي في علم النفس؟ أم أنه اختير « اصطناعياً » لأسباب سياسية؟ فإذا كانت الغاية من هذا المنحنى الإصطناعي « تلطيف عملية الانتقال من توزع « طبيعي » في القدرات إلى توزع تراتبي في الإكتساب والمعرفة والتأهيل، فالفرضية خاطئة أساساً، إذ إن نتيجتها العملية هي دعم إيديولوجية تقسيم العمل انطلاقاً من مستويات التأهيل وإخفاء الطابع السياسي لتقسيم العمل

---

(٢٥) من أجل مزيد من التفاصيل راجع:

Bisseret. N. «Notion d'aptitude et société de classes». inp **Cahiers internationaux de sociologie.,** Vol. 51, 1971, pp. 317 - 341.

(٢٦) Pieron, **B.I.N.O.P** N° spécial, 1955.

وراء فكرة التوزيع « الطبيعي »[٢٧]. وعلم النفس الفارقي هو امتداد طبيعي لنظرية القدرات. ويبحث هذا « العلم » خاصة في الفروقات الموجودة بين الأفراد وهو يعتمد بالضرورة المقارنة بين فردين أو أكثر. وبالتالي فالطريقة الفارقية تجد نفسها على الصعيد النفسي، مضطّرة إلى إبراز الفرق واعتباره عنصراً نفسياً بحد ذاته وإهمال كل ما هو مشترك. وهذا ما سماه « جان شاتـو » (Jean Chateau) خطـأ الفرق، حين قال: « إننا ندرس عند كل فرد قسماً من قدراته، هذا القسم الذي يفرّقه عن غيره من أفراد جماعته ونمحو كل ما تبقى »[٢٨]، فيصبح المجتمع بنظر علم النفس الفارقي « سلسلة أفراد متجاورين، وخير هذا المجتمع يتحقق عندما نضع كل فرد في مكانه الحقيقي ضمن هذه السلسلة »[٢٩]. والمكان « الحقيقي » يتحدّد إنطلاقاً من الحكم الذي يطلقه أصحاب القرار ويحدّدون فيه أين يجب أن يكون هذا المكان الحقيقي. والمعلم في صفّه هو صاحب القرار النهائي وهو بالتالي الذي يحدّد - بشكل مباشر أو غير مباشر، أين يجب أن يكون المكان « الحقيقي » لكل تلميذ، وقطعاً سيختلف موقع هذا المكان بالنسبة لأي تلميذ كان باختلاف درجة تمثل المعلم للمبادىء والمفاهيم الواردة أعلاه. والاتجاه دائماً يميل إلى استبعاد كل من لا يحقق مواصفات النمط.

---

(٢٧) Lapeyriere, S.B., «L'Orientation scolaire et la sélection» in: **Orientations,** Tome 15, No 56, Oct.1975, p. 469.

(٢٨) Chateau. J. La culture Générale. Vrin, p. 264. cité in: Brossard, M. «Egalité des chances et institution scolaire», in: **La pensée,** No 165, Oct., 1972, p. 103.

(٢٩) Brossard, M. op cit, p. 102.

الفصل الخامس

وظيفة مقرر المنهج والطرائق العامة في مؤسسات الإعداد: اقناع المعلم بقدسية المضمون وبأن التطوير يتم عبر الوسائل والطرائق التعليمية فقط

يتناول مقرر « المنهج والطرائق العامة » مفهوم المنهج، العوامل المؤثرة في وضعه، طبيعة المواد، أنماط المنهج، تقويمه، الطرائق العامة، الوسائل. وتتناول هذه المادة مفهوم المنهج التربوي والعوامل المؤثرة فيه من فلسفية وحضارية وسياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية. كما تتناول أنماط تخطيط المناهج وأصول تصميمها وتقويمها وتطويرها وطبيعة المواد التعليمية وأصول إختيارها، والنشاطات المنهجية الحرّة وارتباطها بطرائق التعليم العامة ووسائله.

إن أول ما يلفت النظر عند قراءة هذا المقرر، هو اسمه. فلست أدري ما الحكمة من تسميته « المنهج والطرائق العامة » فهو إما « منهج » وإما « طرائق عامة » ولا يمكن أن يكون الإثنين معاً حتى لو سلمنا بوجود علاقة بينهما، لأن طبيعة الواحد تختلف عن طبيعة الآخر حسب معلوماتنا، ثم لو سلّمنا جدلاً بضرورة جمع « الطرائق » و« المنهج » في مقرّر واحد فلماذا اختيرت « الطرائق العامة » - هذا إذا سلمنا أيضاً بوجود طرائق عامة - وليس « الطرائق الخاصة »؟ - لأن مجرد استخدام تعبير « الطرائق العامة » يفترض وجود « الطرائق الخاصة ». - وإذا كان هناك « طرائق خاصة » بكل مادة من مواد المنهج - وهذا ما يفترضه منهج[1] إعداد أساتذة التعليم الثانوي في كلية التربية، الذي يشكّل المقرر موضوع هذا الفصل جزءاً منه، بدليل أنه يخصّص مجموعة مقررات « للطرائق الخاصة »، فما هو مبرّر أو ما هي فائدة دراسة « الطرائق العامة » التي لن تتدخل في تفاصيل أية مادة

---

(١) راجع نص هذا المنهج في الملحق.

من المواد الدراسية وستحصر حديثها ـ كما يدل عليها اسمها ـ في العموميات ؟ وإذا كان من المفيد بشكل عام طرح التساؤلات المتلاحقة فالحكمة تقضي عدم إطلاق الأحكام جزافاً وقبل تفهم الأمور على حقيقتها ، فربما كان المقصود « بمفهوم المنهج » في هذا المقرّر غير ما تعوّدنا نحن أن نلصق فيه من معانٍ . لكن كيف السبيل لمعرفة ذلك ؟ إن قراءة دقيقة لتفاصيل هذ المقرر تنبّهنا إلى أن ما ورد فيه من تفاصيل هي في الواقع إعادة سرد ـ حرفياً تارة ومع بعض التغيير الطفيف في التسميات أحياناً ـ لفهرس أحد الكتب العربية في الموضوع نفسه(★). فإذا عدنا إلى التعريف الذي يعطيه هذا الكتاب للمنهج لقرأنا : « يُعرف المنهج على أنحاء مختلفة. وتعريفه التقليدي يقصره على المواد المختلفة التي تدرّس في المدرسة . أما في السنوات المتأخرة فقد توسع الخبراء بمعنى المنهج فأصبحوا يعرّفونه بكونه مخطّطاً يشمل كل الأعمال ، والخبرات ، والمساعي ، والجهود التي تستخدمها المدرسة ويستعملها المعلمون في ضبط التعلم وتوجيهه لأجل بلوغ الأهداف والأغراض التربوية المتعددة ، في الظرف المدرسي نفسه ، أوفي غيره من الظروف الخارجية ، سواء أكان في غرفة الدرس ، أم في ساحة اللعب ، أم في البيئة الخارجية » .

« ومن مغازي تعريف المنهج على النحو الواسع المتقدم أنه أداة خاصة لتوجيه مقدرات المتعلمين ومهاتهم نحو أهداف معينة يتمكّنون ببلوغها من إغناء حياتهم الشخصية والسير بها نحو اكتمال نموهم الشامل ، ومن الاشتراك الفعلي البنّاء في تحسين الحياة الاجتماعية وتقدمها » .

« ويعني التعريف المتقدم أيضاً أن المنهج لا يقتصر على المواد التي يدرسها المتعلمون بل يشتمل أيضاً على طرائق التعلم وأساليبه وعلى صيغ التقويم

(★) راجع فهرس كتاب حنا غالب « **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة**، بيروت ، لا . مط . ١٩٦٦ . من الفصل السادس حتى الفصل ما قبل الأخير . مع الإشارة إلى أن الفصول الخمسة الأولى مأخوذة من فصول كتاب آخر للمؤلف نفسه ، كما ورد في المقدمة ص : ن . هذا مع العلم أن مؤلف هذا الكتاب هو استاذ للمادة في كلية التربية واشترك في وضع مناهجها .

وإجراءاته، وعلى العلاقات القائمة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم».

«كذلك يفيد التعريف أن المنهج لا يقوم في المواد وكتب التدريس، ومخططات المعلمين وما ينوون إنجازه من الأعمال، بل هو في خبرات المتعلمين أنفسهم»[٢].

يتضح من هذا التعريف للمنهج، أنه يراهن على «التجديد» الذي يدخله في نظرته إلى مفهوم المنهج محاولاً إيهامنا أن حجر الزاوية في المنهج لا يمكن أن تكون المادة الدراسية ومضمونها وإنما تقنيات تخطيط المنهج وتقنيات اختيار وسائل التعليم وتقنيات الطرائق العامة. فمراهنته في النهاية، هي مراهنة على الطابع «التقني» الذي يحاول صبغ مفهوم المنهج به، وعلى تجاوزه الطابع اللفظي الذي كان يتّصف به المفهوم القديم للمنهج المرتبط أساساً بالمادة الدراسية. وهذا ما يفسّر استبعاد المادة الدراسية بشكل شبه نهائي عن حقل اهتمامات هذا المقرر وتركيزه الشديد على تنظيم وإخراج المادة ووسائل إيصالها إلى التلميذ. ففي تعريف مفهوم المنهج كما أوردناه ـ وفي تفاصيل مجمل مادة المقرّر ـ إصرار على تسقيط مضمون المادة التعليمية من حساب المعلم، فهو يبدأ بالقول بأن التعريف التقليدي يقصر المنهج على المادة الدراسية وهذا يعني أن التعريف الحالي هو التعريف «الحديث» لأنه يتجاوز المادة الدراسية. ثم يكرّر فيقول إن تعريف المنهج هذا «لا يقتصر على المواد التي يدرسها المتعلمون» ثم يعود مرة ثالثة فيشدّد على أن «المنهج لا يقوم في المواد وكتب التدريس». ولكن إذا عرفنا أن ليس هناك طرائق سيِّئة أو جيّدة في المطلق بل إن «جميع الطرائق التربوية، بالقدر التي تكون فيه متكاملة ومترابطة وصادرة عن تفكير سليم ومرتبطة بأهداف محددة، تتساوى من حيث الجودة. فما كان جيداً من الناحية التربوية في الأمس قد يكون كذلك اليوم. ولكن كل تربية تكون أكثر أو أقل تكيّفاً مع الذهنيّات والبيئة والعصر. فالمدرس **يختار** طريقة ما، ويعتبرها الأفضل، انطلاقاً من مستوى الصف ومن انتماءات التلاميذ، ومن الجو

(٢) المرجع نفسه، ص ٢١٥ ـ ٢١٦.

المسيطر على المدرسة، وأخيراً إنطلاقاً من مهاراته وخبرته التربوية»[٣] ومن خلفيته الإيديولوجية. والمسألة التقنية التي تلصق عادة بالطرائق تتمحور في النهاية حول عملية اختيار الطريقة ـ ليس الطريقة الأفضل أو الأسوأ لجهة الفعالية، إنما الطريقة الأكثر إنتماء إلى المنظومة الفكرية الإيديولوجية التي يعمل من أجلها النظام التعليمي، لأن اختيار الطريقة لا يمكن أن يكون في حالة من الأحوال اختياراً عفيفاً وبريئاً. «ففي كل مرة نتخذ فيها الشكل ـ في الفعل التربوي ـ هدفاً لذاته دون إظهاره على أنه وسيلة للوصول إلى مضمون معيّن، نكون قد راهنّا بشكل أخص على رسوب الأولاد من الفئات الشعبية»[٤]. فالتقنيات التربوية هي في النهاية عبارة عن قناة «لتمرير» المعارف والسلوك والقيم للتلاميذ. فرغم أهمية القناة يبقى الأهم هو ما «نمرّره» بواسطتها. فإذا كان المضمون سيّئاً، لا يغيّر شيئاً من المحتوى الذي يمرّ في داخلها، مهما تمقنا القناة؛ بل كل ما تفعله هذه القناة هو إغراء التلاميذ بالمظهر الجميل لتقبّل المحتوى السيّء وتمثله بشكل جيّد.

ضف إلى ذلك أن التجديد في التقنيات التربوية في معظم الأحيان، حتى التقنيات الفعّالة منها ـ ولولا فعاليتها لما استحقّت صفة التجديد ـ علاوة على أنها «تحفر الهوة بين أولاد الفئات الشعبية والأولاد الآخرين»[٥]، فهي تشكّل مؤشّراً وظيفياً عن النظام التعليمي سياسياً. «فالتنميق والتجديد في الطرائق والوسائل التربوية... (أوالية) يعتمدها النظام التعليمي لتغطية المحتوى غير الوظيفي الذي يريد نقله إلى التلاميذ من جهة، ولإيهام الشعب أن النظام جادّ في تنفيذ إصلاح تربوي حديث، يعتمد على أفضل ما ابتكرته التكنولوجيا لخدمة علم التربية من جهة ثانية. وفي كلتا الحالتين هناك محاولة تضليل وتغطية لمشكلة المدرسة المصفاة»[٦]. وسبيل النظام التربوي إلى ذلك بسيط جداً، فهو «يعتبر جميع

---

(٣) Grau, H.D. **L'Ecole, réalité politique,** toulouse, Privat, 1974, p. 34.

(٤) Isambert - Jamati, V. «Les enseignants et la division sociale à l'école Aujourd'hui» in: **La pensée.** N° 190, Dec. 1976, p. 28a.

(٥) Ibid. p. 31a.

(٦) صيداوي، أ. وابراهيم، ج. ووهبة. ن: **الإنماء التربوي**، بيروت، معهد الإنماء العربي، =

مشاكل المدرسة مشاكل نفسية ـ تربوية، وهكذا يقدم «الماكينة» النفسية ـ التربوية كوسيلة جديدة لعلاج هذه المشاكل. وكونها جديدة فهي طبعاً غير مكتملة. والحكمة المضمرة في ذلك التدبير أنه: عندما تكتمل هذه الوسيلة النفسية ـ التربوية لا يعود هناك أي مشكلة تربوية. ولكن بما أنها تشكو من بعض النواقص في الوقت الحاضر؛ فليس من الغريب أن نجد بعض الشوائب في مجتمع المدرسة»[٧]. «وهكذا يهرب النظام التعليمي من حلّ صحيح للمشلكة من ناحية، ويمهّد من ناحية ثانية لتغيير جديد في الطرائق التربوية، أي لمخرج هروبي جديد من المأزق»[٨].

أما إذا انتقلنا من «مفهوم المنهج» إلى «العوامل المؤثرة في وضعه، فنجد انطلاقاً من الكتاب الذي استوحى منه هذا المقرر معظم مادته، أنّ ما يهمّ هذا المقرر بشكل أساسي هو إقناع الطالب ـ المعلم بوجوب الأخذ بعين الاعتبار، عند وضع وتخطيط المنهج، بمبادىء «الركن الفلسفي»، و«الركن الاجتماعي» و«الركن السيكولوجي». أي إغراق الطالب ـ المعلم في حمّامٍ من المبادىء التفصيلية التي يتعذّر تحققها في أي منهج من المناهج مهما كانت درجة «حداثتها» والنفاذ من خلال ذلك وعبر المبادىء نفسها إلى ضرورة وأهمية التركيز والتجديد في الطريقة «أي طريقة التعليم» كما سنرى ذلك عند استعراضنا لهذه المبادىء. وهي بالتسلسل: «تعريف الفلسفة، وأهمية الفلسفة للفرد والجماعة، وعلاقة الفلسفة بالتربية، والهدف الأسمى، وتحليل الهدف الأسمى إلى أهداف فرعية عملية، ومستوى البحث الفلسفي» و«العلاقة المتبادلة بين الجماعة والفرد، وتلبُّس الفرد بتقديرات الآخرين، وإجماع الأقران معيار مهم، وصفات القيادة متنوعة، والأصدقاء المفضلون، واللعب يجمع بين الأولاد، والتمييز بين الصبي والبنت، والأولاد الإنعزاليون، وسهولة تعلّم الأولاد من بعضهم البعض، وموقف الفرد

= ١٩٧٨، ص ١٣٨.

(٧) Wagner. K. et Warck. R. **Les désherités de l'école.** Paris: Maspéro, 1973,. p. 149.

(٨) صيداوي، ابراهيم، وهبة. المرجع السابق. ص: ١٣٨.

من الآخرين، وعلاقة المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي بالتحصيل التربوي، وتقدير المرء لنفسه والتحصيل التربوي، وتأثير ما يتوقعه الآخرون في التحصيل التربوي[٩]، والتوجيه التحكمي والتحصيل التربوي، والأجواء المدرسية والتحصيل التربوي، وتجديد التراث» و«تعريف النماء والنمو، وطاقة النماء، وتفاعل الوارثة والبيئة الخارجية، وأبعاد النماء، وقياس النماء، والنماء سلسلة من العمليات المتداخلة، وتعريف البلوغ والرشد، وتعريف النسق والمنوال والمعدل، وعلاقة النسق بالتعليم، والفروق الفردية، والأوقات الحرجة، والاستعداد للتعلم، وأوصاف الولد في زمن المرحلة الإبتدائية والمراهقة ليست بزمن عاصف الرياح، والنماء العقلي في الرضاع والطفولة المبكرة، وازدياد المقدرة على التعلم حتى سني الرشد، وعلاقة الذكاء بالسلوك، ومفهوم الوقت اللازم لإدراك التاريخ، والتفكير الجماعي مناسب للمشكلات الجماعية، والتعلم عملية ناشطة، والطاقة الفطرية للتعلم، وابتداه البصيرة للمعاني وأوصاف التعلم في الحياة الديموقراطية، ومتى يثور التفكير ويحصل التعلم، وعلاقة سيرة حياة المتعلم بالتعلم، وبلوغ المقدور نادر، وتقدم المرء على قدر ما يطالب به، والتحريك على التعلم، والتحريك بالأهداف الداخلية، والتعلم نفسه يكون ذاتي التحريك، والخبرة الجديدة المثيرة، والتحريك المفرط، والتعاون أفضل من التنافس، وأضرار الخيبة. والمكافأة والعقاب والتعلم، وكيفية منح المكافأة، وتقوية التعلم بمعرفة النتائج، وتكرير المرء للاستجابة المقواة، والتعلم الذي يتحول من ظرف إلى ظرف، وتنظيم التعلم شرط أساسي، والمواد ذات الدلالة أسهل تعلماً من سواها، واستواء المادة بين الصعوبة والسهولة، والإشتراك الإيجابي خير من السلبي، والمواد الدراسية وترويض العقل، وتنمية المفاهيم العامة، واكتساب الإدراكات والمهارات والمواقف، وتنمية المواقف وتغييرها قضية خطيرة، وأهمية السؤال في التربية، والفروق الفردية وأهميتها في

---

(٩) ان هذه المبادىء الأربعة الأخيرة التي تظهر متفقة مع ما ورد في الفصل السابق عند حديثنا عن التوقعات، تحمل فعلياً إذا ما عدنا إلى التوسيعات والشروحات التابعة لها، مضموناً مغايراً تماماً. راجع: غالب، صفا: المرجع السابق: ص ١٥٨ ـ ١٦٠.

التربية والتعليم، وأهمية التمرين، واختيار المرء لما يوافق آراءه وعقائده، وطبيعة النسيان ومكافحته، والتلفاز مصدر مهم من مصادر المعرفة، وحجم الجماعة المناسب للتعليم، والإدارة الاستبدادية للصف، والمبالغة في الضبط والتأديب »[١٠]. ويظهر من استعراض هذه المبادىء أن معظمها يهتم بطريقة التدريس في الصف وما تبقى منها يهتم بتنظيم المادة الدراسية وليس بمضمونها.

وأما « تنظيم المنهج وأنماطه »، فالمقصود فيها استعراض الأشكال التي تنظم فيها المادة الدراسية. كالمواضيع المنفردة والمواد والمواضيع المترابطة، والمنهج المبني على مشكلات المنهج الدائمة، والمنهج المبني على مشكلات وحاجات ومهمات المتعلمين المشتركة وحجر الزاوية في جميع هذه الأنماط ما يسمى في الأدب التربوي « مراكز الاهتمام ». ولكن مجرد اعتمادنا في اختيار مواد التدريس على إيحاءات التلاميذ وعلى إيحاءاتهم فقط كما يريد أن يوصينا بذلك مداورة هذا المقرر فإننا نقع في مخاطر عدة ليس أقلها أننا « نرسخ الإيديولوجيا السائدة المتشبعين بها هؤلاء الأولاد عن طريق التلفزيون وصحافة الأطفال، والتي تكون « اهتماماتهم » عادة انعكاساً لها »[١١]. بالإضافة إلى أننا « نفترض مساواة ما بين التلاميذ (لجهة المواضيع المقترحة من قبل الأولاد، واهتمامات الأولاد وحاجات الأولاد) ونبني عليها مجمل النشاطات التعليمية. بينما يدل الواقع المعاش على مستوى الصف، وهذا أمر منتظر، على أن التلاميذ هم أبعد ما يكونون عن تمكنهم من اقتراح مواضيع « مثيرة ». وبالتالي، فإن اكتفاءنا بالانطلاق من اقتراحاتهم يرسخ ويقوّي غالباً وعلى صعيد الفعل، عدم مساواتهم الأولية »[١٢].

وإذا تابعنا التقدم في تفاصيل هذا المقرر، وتوقفنا عند عبارتي « طبيعة المواد »

---

(١٠) المرجع نفسه، من صفحة ١٤٩ إلى صفحة ٢٠٩.

(١١) Jacq -Ledour, Marie - Louise. «Activités d'éveil ou lutte contre l'échec scolaire». in: G.F.E.N., **Réussir à l'école,** Paris: Ed. sociales, 1977, p. 65.

(١٢) المرجع نفسه، ص ٦٥ - ٦٦.

و « طبيعة المواد التعليمية » لا بد من التساؤل: كيف أننا اتهمنا هذا المقرر بإهماله للمادة الدراسية ومضمونها وها نحن الآن نفاجأ بوجود إشارتين وفي مكانين مختلفين إلى المواد التعليمية؟ لكن قبل الإجابة على هذا التساؤل فليسمح لنا بالتأكد من المعاني التي تحتويها هذه العبارة. فنقرأ ما يلي: « تشمل المواد المنهجية أو **مواد التعليم والتعلم** أنواعاً وأصنافاً يصعب هنا إحصاؤها. هذا مع العلم أنها على ازدياد وتنوع مستمرين، ولا يتسع هذا المقام إلا لذكر طائفة صغيرة من أصنافها العديدة المهمة. فمنها طبعاً الكتب، والقواميس، ودوائر المعارف، وغيرها من المصادر والمراجع والمؤلفات؛ ومنها الصور الفوتوغرافية، والرسوم، والأشكال والجداول؛ ومنها الراديو، والسينما، والتلفاز، والمسجلات الشريطية، وقدد الأفلام، وزجاجات الفانوس السحري؛ ومنها النماذج، والدمى، والمعارض، ولوحات الكتابة والعرض وما يظهر عليها؛ ومنها التمثيليات الروائية؛ والتمثيلات الأسلوبية التطبيقية؛ ومنها البيئة الطبيعية الاجتماعية وما فيها من أماكن، ونوام، وجوامد، وميادين أعمال، ومنها البشريون من حيث هم مصادر معلومات ومعارف »[١٣]. هذا فيما يتعلق بمحتوى المواد التعليمية أما فيما يخص طبيعتها فهي تقع في ثلاث طوائف: « المواد الحسية الطبيعية الحقيقية، والمواد الشبيهة بالحسية، والمواد الرمزية اللفظية »[١٤]. بعد هذا العرض السريع « لطبيعة المواد التعليمية » ومفهومها نكتفي بطرح السؤال التالي: إذا كان هذا المقرر (مقرر المنهج والطرائق العامة) يهتم « بالمواد التعليمية » (بهذا المعنى المذكور أعلاه) فما هي الحكمة إذن من دراسة مقرر « التكنولوجيا التربوية » الذي يرد في نفس منهج كلية التربية ويدرّس في نفس الوقت الذي يدرّس فيه مقرر « المنهج والطرائق العامة »؟ علماً أن مقرر « التكنولوجيا التربوية » يتناول: « مبادىء التكنولوجيا التربوية ومفاهيمها. تكنولوجيا السمعي ـ البصري: بعدها الحضاري، استعمالها في الصف وخارجه. وسائل الإعلام وتأثيرها في التربية، التلفزيون والإذاعة واستثمارهما في

---

(١٣) غالب، حنا: المرجع السابق، ص: ٢٤٧ ـ ٢٤٨.

(١٤) المرجع نفسه، ص: ٢٥٢.

التربية وعلاقتها بالتربية المستمرة. أهم الآلات المستعملة: مواصفاتها وطريقة استعمالها وصيانتها».

وإذا حاولنا أخيراً التعرف إلى ما يمكن أن تعنيه «الطرائق العامة» نجد أن المقصود بذلك تصنيف طرائق التعلم في ثلاث فئات هي: «أولاً: ما محوره المعلم، ومنه التسميعة والمحاضرة، وثانياً ما محوره المتعلم، ومنه المختبر التربوي، والمشروع التربوي، وثالثاً، ما هو جماعي تعاوني ومنه المباحثة الجماعية، والتخطيط المشترك»[١٥]. ووظيفة هذا التصنيف التقييمي - الذي يفترض ضمناً رذل ما محوره المعلم وتمجيد ما محوره المتعلم وما هو جماعي وتعاوني، إيهام المعلم أو الطالب - المعلم، بأن مجرد تبنيه لطريقة يكون محورها المتعلم أو تقوم على المباحثة الجماعية، يعني أنه اختار الطريقة الصحيحة والفعالة وأنه من اتباع التربية «الحديثة». وتجدر الإشارة هنا إلى أن «المباحثة «الحرة» بين التلاميذ والمطعمة ببعض مداخلات من المعلم الذي يظن أن من واجبه عرضها (اي المداخلات) بصيغة رأي كباقي الآراء، مع احترام حجم ومدة المداخلات الأخرى، تبقى عاجزة (أي المباحثة الحرة) عن انتشال التلميذ من حمام الأحكام السابقة والأفكار المنمطة الذي يسبح فيه»[١٦].

يتضح مما سبق أن هذا المقرر ينوي إعطاء الطالب - المعلم وصفات نظرية جاهزة مما يجب أن يكون تخطيط المنهج ووضعه وطرائق التدريس العامة... ومعنى ذلك أنه سيظل في نطاق الواجب فعله وليس في نطاق تحليل ما هو موجود فعلاً. الجميع يعرف أن الفلسفة العامة للنظام التعليمي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار ولكن يبقى أن نعرف ما هي هذه الفلسفة وكيف جُسدت في المنهج وكيف يجب أن نحلل المنهج لإيجادها ولماذا اختيرت دون الفلسفات الأخرى؟ وكل الناس متفقون على أن العامل الاجتماعي يؤثر في وضع المناهج، لكن يبقى أن نعرف أي

---

(١٥) المرجع نفسه، ص ٣٤٠.

(١٦) Snyders. G. «Peut - il y avoir une attitude «de gauche» en pédagogie?». in: **Enfance,** 3 - 5, sept - Déc., 1970, p. 257.

العوامل الاجتماعية هي تلك التي تؤخذ بعين الإعتبار عند وضع المناهج وما الغاية من اختيارها دون غيرها، وكيف تتجسد هذه العوامل الاجتماعية في المناهج، وما السبيل إلى كشفها في حال عدم وضوحها؟ وما من أحد ينكر أهمية أخذ البعد السيكولوجي بعين الإعتبار عند وضع المناهج وتنظيمها، لكن الأهم معرفة خلفيات اختيار مبادىء هذا البعد السيكولوجي، وكيفية كشفها في حال عدم الإعلان عنها أو في حال الإعلان عن غيرها. أو في حال تناقض نتائج العملية التعليمية مع طروحاتها؟ أما بالنسبة لزج الطرائق العامة في مقرر المنهج، وبالإضافة إلى ما ذكرناه سابقاً، فالمقصود من ذلك محاولة تغطية عملية تغييب مضمون أو مضامين المادة التعليمية تماماً من هذا المقرر. وهذا يفترض أحد أمرين: إما أن مضمون المواد التعليمية في المناهج جيد وبالتالي لا يحتاج إلى تعديل أو تحسين، لذلك ينصب الاهتمام كلياً على أشكال ووسائل إيصال هذا المضمون إلى الطالب؛ وإما أن مضمون المواد التعليمية سيء والنظام التعليمي يعرف أن هذا المضمون هو مضمون سيء لكنه يصر، عبر مؤسسة الإعداد وبواسطة هكذا مقرر، إيجاد الطريقة الأفضل لتمريره، فيحاول تغليفه بغلاف جميل ومنمق (حتى ولو لم يكن فعالاً بدرجة عالية دائماً) مراهناً على إعجاب المعلمين والطلاب بلمعان وبريق الطرائق «الحديثة» التي تعتمد على «التكنولوجيا» خاصة أن التجديد والتطوير في الطرائق والوسائل والتجهيزات يثير الانتباه بينما التجديد في المضمون يمكن أن يحدث دون أن يتنبه إلى حدوثه أحد. يبقى أن نعرف أية هاتين الفرضيتين هي الصحيحة؟ لذلك سنورد نموذجاً من تحليل مضامين بعض كتب التاريخ في لبنان، علّنا نستطيع بعد ذلك من تقرير صحة إحدى الفرضيتين. فلو حاولنا مثلاً تتبع مفهوم «الوطن» في كتب التاريخ[١٧] اللبنانية فماذا نجد؟ «إن تعريف «الوطن» لا يوجد بشكل ظاهر ومعلن في كتب التاريخ التي كانت

---

(١٧) راجع كتاب:

Wehbé, N. et El-Amine, A. **Système d'enseignement et division sociale au Liban.** Paris. Le sycomore (publié avec le concours du CNRS), 1980. pp. 52 - 56.

موضوع الدراسة »[١٨] لكننا سنحاول أن نستنتجه من الاستعمالات المختلفة لكلمة « وطن » في هذه الكتب. ويكفي أن ننظر إلى الجدول التالي حتى نلاحظ مقدار ندرة ورود هذه الكلمة في جميع الكتب المدرسية.

جدول رقم (١)
تكرار كلمة وطن في كتب المدارس المختلفة

نوع المدرسة	التكرار
كتب المدارس الرسمية	١١
كتب المدارس الخاصة الإسلامية	٦
كتب المدارس الخاصة المسيحية	٤

يجب أن نؤكد هنا ـ انطلاقاً من الجدول نفسه ـ إجماع الكتب في المدارس المختلفة على إهمال هذا المفهوم الكبير الأهمية خاصة في تدريس التاريخ. هذه المادة المدرسية التي « يفترض فيها تنمية الوطنية »[١٩]، كما تجدر الإشارة إلى أن كلمة « وطن » لم ترد أكثر من (٢ ـ ٦) مرات في كل كتاب على حدة (التكرارات الواردة في الجدول هي مجموع ما ورد في كتابين من كتب كل نوع من المدارس)، وهي حين ترد فيكون ذلك في الصفحات الأخيرة من كل كتاب، تلك الصفحات المخصصة لدرس الإستقلال. لكن هذا الإجماع على إهمال مفهوم الوطن في جميع الكتب، لا يعني مطلقاً أنها جميعها تستعمل كلمة « وطن » لتعني نفس الشيء.

ففي كتب المدارس الرسمية، يرتبط مفهوم « الوطن » مع مفهوم الإستقلال.

---

(١٨) راجع أسماء هذه الكتب وطريقة اختيارها في المرجع نفسه، ص ٥١ ـ ٥٢.

(١٩) Troux, A. «L'enseignement de l'histoire aux jeunes écoliers» in: **L'information historique**, Paris 27 année Nov - Dec. No 5, 1965. p. 227.

وبنظر هذه الكتب لا يمكن لأي بلد أن يكون وطناً إلا إذا كان مستقلاً. وتعتبر هذه الكتب أن الوطن هو بلد الولادة وليس بلد الإقامة[٢٠].

وتعرّف كتب المدارس الخاصة المسيحية «الوطن» بنفس التعريف تماماً الذي وجدناه في كتب الدولة[٢١]. إن فئات الكتب التي ورد ذكرها حتى الآن، رغم وجود بعض الفروقات البسيطة في وجوه استعمالاتها وتعريفاتها لعبارة «وطن» فهي جميعها، عند استعمالها لكلمة «وطن» تقصد لبنان، ولبنان فقط كما يتضح لنا ذلك عندما نقرأ مثلاً: «حبذا الموت! حبذا المشقة في سبيل الوطن! كلنا فدى لبنان»[٢٢]!.

أما كتب المدارس الخاصة الإسلامية من جهتها، لها مفهوم آخر «للوطن». فبالنسبة لهذه الكتب يتميز مفهوم الوطن بصبغة دينية كما يظهر ذلك عندما نقرأ مثلاً: «إن العرب في فلسطين قاوموا فكرة إنشاء الوطن القومي اليهودي، وساعدهم المسلمون في أنحاء العالم بالمال والسلاح والرجال»[٢٣]. فكلمة «وطن» هنا استعملت للدلالة على إحدى الطائفتين اللتين تتنازعان في الشرق الأوسط. «فالوطن» هنا، هو من جهة وطن يهودي ومن جهة ثانية إسلامي - عربي[٢٤]. فمن هذا القبيل لا تعتبر هذه الكتب، لبنان وطناً قائماً بذاته وإنما هو جزء من «الوطن العربي». وهذه الفكرة تتضح عندما نرى أن عبارة «بلادنا» تستعمل في كتب المدارس الخاصة الإسلامية لتعني ليس لبنان فقط وإنما جميع الدول العربية. فتحت عنوان «أثر الحرب في بلادنا» نقرأ في هذه الكتب: «إذا نحن استثنينا عدداً من المعارك على قناة السويس ومعركة غزة ثم المعارك التي حصلت في العراق

---

(٢٠) نخبة من الأساتذة، **تاريخ بلادي**، بيروت، مؤسسة بدران، ١٩٧٠، الجزء الثاني، ص: ١١٢ و١١٣ و١١٥.

(٢١) **دروس التاريخ**: الطبعة الخامسة، بيروت: دار المشرق، ١٩٧٢، الجزء الرابع، ص: ٦١ و٩٣.

(٢٢) **تاريخ بلادي**: المرجع السابق. ص: ١١٢.

(٢٣) فروخ، عمر. **تاريخنا المصور**، بيروت، المقاصد، ١٩٧٢، الجزء الثالث، ص: ٨٧ - ٨٨.

(٢٤) المرجع نفسه. ص: ٨٤ و٩٤ و٩٩.

في آخر الحرب العالمية الأولى، فإن بلادنا (وخصوصاً سوريا ولبنان) لم تشهد شيئاً من أهوال القتال»[٢٥]. وهذا يعني أن لبنان بمفرده لا يستطيع أن يشكل وطناً مستقلاً.

والآن كيف يمكن أن نفسر: أولاً، إهمال جميع الكتب لمفهوم الوطن، وثانياً، الإختلاف في فهم وتعريف هذا المفهوم. طبعاً لن نرد هذا الإهمال لمفهوم الوطن إلى نوع من الأممية ومن تجاوز مرحلة الوطنية الضيقة والقومية المغلقة إلى مرحلة الانفتاح المطلق على الأمم بقصد الوصول إلى تفاهم واندماج كونيين، فليس في الكتب ما يمكن أن يدعم مثل هذه الافتراضات.

في الواقع ان قلة ورود كلمة «وطن» في الكتب لا تعني أن هذه الأخيرة لا تستخدم المرادفات القريبة من معنى كلمة «وطن» والتي تبقى أكثر غموضاً منها ولا تفترض ما تفترضه عبارة «وطن» من مسؤوليات تلقى على عاتق رجال الحكم وبالتالي تلغي أية حقوق مكتسبة للشعب. فهذه المرادفات لا تعطي نفس المعنى الذي تعطيه كلمة «وطن» وبالتالي تفقد هذا المفهوم جوهراً ومادة. فجميع الكتب تستخدم كلمة «دولة» أو «بلد» لتتحاشى استعمال كلمة «وطن». وهذا الاستعمال لعبارتي «دولة» و«بلد» يعري مفهوم «الوطن» من عناصره العاطفية والروحانية ويحتفظ له فقط بالكيان السياسي والقانوني. وبالتالي يصبح العنصر الأساسي والرسمي للوطن هو نظامه السياسي في الحكم، وتسقط بالتالي من الحسبان أية وضعية جغرافية أو ثقافية أو إنسانية. ويختلف التركيز على هذا الإلتباس المقصود باختلاف الكتب وبحسب الأهداف المقصود تحقيقها.

إن الخلط بين فكرة «الوطن» و«البلد» و«الدولة» يدفع المتعلم إلى دعم السلطة ونظام الحكم القائم معتقداً بذلك أنه يقوم بواجبه تجاه «وطنه». بعبارة أخرى، يهدف هذا الخلط المقصود بين العبارات المختلفة إلى إحلال «الولاء السياسي»

---

(٢٥) المرجع نفسه، ص: ٧٥ ونفس الفكرة نجدها ص: ٨٠ و٩٧.

مكان « الوطنية »[٢٦] . وتتضح لنا هذه الفكرة إذا انتبهنا إلى العلاقة الوثيقة التي تفترضها جميع الكتب بين « الوطن » من ناحية والإستقلال من ناحية ثانية . وإذا عرفنا أن الإستقلال بالنسبة لهذه الكتب يعني بالدرجة الأولى حكم البلد من قبل رجال الوطن (ليس من الأجانب) ، نفهم أكثر فأكثر كيف أن هوية الوطن بالنسبة لهذه الكتب مرتبطة بجنسية رجال الحكم وبوجود حكم غير أجنبي . وهذا يعني أنه في كل مرة يوجد حكم غير أجنبي يكون هناك « وطن » ، وبالتالي فالولاء لهذه السلطة « غير الأجنبية » يختلط بالموالاة للوطن إن لم يكن يعني ذلك .

فكتب المدارس الرسمية والخاصة المسيحية ، باعتبارها تبث إيديولوجية الدولة ورجال الحكم ، تركز كثيراً على ربط مفهوم الوطن بالإستقلال . وهكذا فهي لا تحقق فقط الموالاة السياسية بل ترسخ « المكتسبات » التي تحققت في عهد الاستقلال ، كالميثاق الوطني مثلاً الذي يؤمن توزيع الجبنة بشكل « عادل » بين الطوائف المختلفة . فمجرد الحفاظ على الوضع القائم مع استمرارية فعالية الميثاق الوطني هو الحفاظ على امتيازات أغلبية المسيحيين وبعض العائلات الإسلامية المشتركة في الحكم .

أما إهمال البعد الجغرافي في تحديد الوطن فهو بالنسبة لهذه الكتب تحضير المتعلمين للموافقة على تغييرات ممكنة في الحدود اللبنانية الحالية وبلغة السياسة ، أنه إحدى الطرق لتخفيف حدة المعارضة التي يمكن أن تتنامى إذا ما عُدلت حدود الوطن . بالإضافة إلى ذلك ، فإن إحدى وظائف إهمال البعد الجغرافي في تحديد

---

(٢٦) في كتابهما :

Lapierre, J.W. et Noizet. G. Le civisme des jeunes. Aix - en - provences, Orphys, 1961.

يعرّف المؤلفان الوطنية كما يلي : « الوطنية في النهاية هي الإحساس الذي بواسطته يعي الإنسان ـ وعياً مباشراً وليس عقلانياً ـ قيمة الروابط التي تكونت بينه وبين الجماعات التي ينتمي إليها طبيعياً ـ ليس بالانتساب الإرادي ـ قريته مثلاً أو مدينته أو بلده » . أما في الصفحة ٢١ من الكتاب يعرّف المؤلفان الولاء السياسي على أنه « الموقف تجاه السلطة الحاكمة في الدولة » .

الوطن، هي محاولة لتعليل وجود الهوية اللبنانية رغم التغيرات المستمرة لحدود لبنان عبر العصور المختلفة القديمة منها والحديثة.

لكن هذا كله لم يمنع هذه الكتب الآنفة الذكر من التشديد على أن الوطن هو أرض الولادة. وهذا التركيز على أرض الولادة ارادته هذه الكتب لتستطيع دعم رأيها القائم بأن لبنان يشكل بمفرده وطناً قائماً بذاته، ولكي تستطيع أن تستنتج بالتالي بأن أبناء لبنان يجب أن يكونوا من الذين ولدوا في لبنان وأن كل من ليس مولوداً أصلاً في لبنان لا حق له بالعيش في أرضه.

وعلى العكس من ذلك، فإن كتب المدارس الخاصة الإسلامية تتجه إلى التشديد على أهمية البعد الجغرافي في تعريف الوطن. وبذلك يسهل عليها بث نظريتها التي تدعو إلى وطن عربي واحد وترفض كل التقسيمات إلى أوطان جزئية كاللبنان والسوريا والليبيا... وبنفس هذا الإتجاه وخدمة لنفس هذه النظرية وبعكس كتب الدولة وكتب المدارس الخاصة المسيحية، فإن كتب المدارس الخاصة الإسلامية تعرِّف الوطن بأنه بلد الإقامة وليس بلد الولادة. ولبنان بالتالي ليس فقط وطن الذين ولدوا فيه بل وطن جميع المقيمين على أرضه .

هذا نموذج من مضامين المواد الدراسية. علماً أن هذه المضامين مبثوثة في كتب مدرسية احترمت جميعها (بدرجات متفاوتة بعض الشيء) المنهج الرسمي كما احترمت معظم المبادىء أو حتى جميع المبادىء الفلسفية والاجتماعية والنفسية الواجب احترامها عند تخطيط المنهج، وبالتالي فالمعلم الذي سيتقن التقنيات التي شدد عليها مقرر «المنهج والطرائق العامة»، سوف يلاحظ بالدرجة الأولى أن منهج التاريخ مخطط كما يجب فيحاول إيجاد الوسائل التعليمية المناسبة ويحضر درسه حسب «الأصول» ويتبنى «الطريقة الفضلى» وينفذ عملية تمرير هذه المضامين التي رأينا. وهل يحق لنا الآن أن نتساءل: هل يمكن أن تكون وظيفة مقرر «المنهج والطرائق» بشكله الحالي في كلية التربية، سوى إقناع المعلم بشكل غير مباشر بقدسية مضامين المواد الدراسية وبعدم المساس بها وانتقادها. وبشكل مباشر، بأولوية التحديث في الوسيلة والطريقة عند التفكير في التطوير التربوي، خاصة إذا

سلمنا مع (سنيدرز Snyders) بأن « أزمة التعليم ليست أزمة طرائق، ولا يمكن أن تفهم انطلاقاً من الطرائق؛ إنها أزمة مضامين التعليم »[٢٧].

ويهمني أن أورد هنا تحليلاً آخر لأحد الكتب المدرسية لكي تظهر أكثر فأكثر هامشية الطريقة والوسيلة أمام خطورة المضمون.

لقد وقعت على كتاب فرنسي عن تاريخ وجغرافية فرنسا يدرس في الوقت الحاضر في إحدى المدارس اللبنانية، فترحمت على المدارس التي تحدثنا عنها سابقاً، فهي وإن اختلفت نظرتها ومفاهيمها عن الوطن إلا أنها على الأقل كانت تدرس التاريخ اللبناني في كتب لبنانية. فالكتاب ـ الفضيحة[٢٨] هو كتاب تاريخ وجغرافية فرنسا، وهو معدّ للصف الأول متوسط. يعالج في القسم الأول منه تحت عنوان « مشاهد ورجال من بلدنا » جغرافية فرنسا الطبيعية كالتضاريس والسواحل والأنهار والطقس والفصول ومختلف الخدمات العامة فيها كالمصارف والبرق والبريد والهاتف والمدارس والتجارة والمصانع.. إلخ. وهنا لا بد من التساؤل إلى أي حد سيستطيع التلاميذ نسبة كلمة « بلدنا » الواردة في عنوان هذا القسم إلى فرنسا وليس إلى لبنان.

وفي القسم الثاني يعالج الكتاب تحت عنوان «مشاهد ورجال من بلدان أخرى» طقس وحرارة وسكان مناطق الأرض المختلفة.

أما القسم الثالث وهو بعنوان « الزراعة عبر العصور » فيعالج تطور الزراعة منذ عشرة آلاف سنة حتى يومنا الحاضر.

والقسم الرابع وهو بعنوان « مشاهد ورجال من التاريخ القديم » فيتحدث عن المناخات القديمة وعن ظهور الإنسان وعصر الصيد وثورة العصر الحجري وتاريخ الفراعنة والعبرانيين واليونان والرومان وظهور المسيحية وانتصارها وعن غزوات

---

(٢٧) Snyders, G. op. cit. p. 237.

(٢٨) Beautier, F. et autres. Histoire et Géographie. Paris, Bordas, 1977, classe de 6ème

البرابرة وعن بيزنطية والعرب وشارلمان.

أما في القسم الخامس فنجد قاموساً للشخصيات والأحداث التي يعتبرها هذا الكتاب هامة من وجهة نظر التاريخ.

لن أتوقف عند القسم المتعلق بالجغرافيا علماً أن هذا القسم قد يكون أكثر أهمية لتلاميذ هذه المدرسة من القسم المتعلق بالتاريخ. ولم لا ؟ فإذا كان معظم هؤلاء يقضون فترات إجازاتهم وهروبهم من الأحداث في فرنسا، فمن الطبيعي أن يحتاجوا إلى معرفة كيفية سير العمل في مصارف باريس ومدارسها ومكاتب بريدها أكثر مما هم بحاجة إلى معرفة جغرافية لبنان!

كذلك لن أغوص في تحليل مجمل القسم المتعلق بالتاريخ بل سأحصر بحثي بالفصول التي تتعلق بالديانات اليهودية والمسيحية والإسلامية محاولاً إستخراج الصورة التي يرسمها الكتاب لكل شعب من هذه الشعوب وذلك عن طريق استنطاق مضامين الفصول التي تتحدث عنها ومقارنة هذه المضامين.

إن ما يلفت النظر بالدرجة الأولى هو الإختلاف الكبير في درجة التركيز على كل من هذه الديانات الثلاث. فإذا اعتبرنا الفصول والصفحات المخصصة لكل ديانة مؤشراً على الأهمية المعطاة لها نجد ما يلي:

جدول رقم (١)

الفصول والصفحات المخصصة لكل ديانة من الديانات

الديانة	عدد الفصول المخصصة لها	عدد الصفحات المخصصة لها
اليهودية	٣	٦
المسيحية	٢	٤
الإسلامية	١	٢

أما إذا اعتبرنا أن المؤشر على أهمية الديانة هو حجم المقاطع التي يستعيرها هذا الكتاب من كتابها المقدس، نجد ما يلي:

جدول رقم (٢)

مساحة الاستشهادات من الكتب المقدسة بالسم[٢]

الكتاب المقدس مصدر الاستشهاد	مساحة الاستشهاد بالسم[٢]
التوراة	١٤٠,٠٠
الإنجيل	٣٧,٥
القرآن	٣٢,٥

لا داعي للتعليق على هذين الجدولين فالأرقام واضحة وصريحة.

وإذا انتقلنا من المكان المخصص لكل من الديانات في فصول الكتاب إلى المكان المخصص لكل منها في « قاموس الشخصيات والأحداث » المثبت في آخر الكتاب نلاحظ إنطلاقاً من الجدول رقم (٣) ما يلي:

جدول رقم (٣)

المساحة بالسم[٢] المخصصة في « قاموس الشخصيات والأحداث » للتعريف بالشخصيات والأحداث المرتبطة بكل ديانة من الديانات المختلفة

اسم الشخصية أو الحدث	المساحة المخصصة بالسم[٢]		
	اليهودية	المسيحية	الإسلامية
ابراهام	١٤	–	صفر
داوود	٢٤,٥	–	صفر
موسى	٣٥	–	صفر
سليمان	٢٤,٥	–	صفر
التوراة	٢١	–	صفر
الآراميون	٢١	–	صفر
الكنعانيون	٢٨	–	صفر
نبوخذ نصر	٢٤,٥	–	صفر
غريغوار الكبير	–	٢٤,٥	صفر
المسيح	١٠	١٠	صفر
بولس	–	٣١,٥	صفر
بطرس	–	٢٨	صفر
المجموع	٢٠٢,٥	٩٤	–

هذا القاموس يعرف بتسعة أشخاص وشعوب وأحداث لها علاقة مباشرة بالديانة اليهودية وهذا العدد يشكل (٧,٩٦٪) من مجموع الأشخاص والأحداث المعرف بهم[٢٩] بينما لا نجد تعريفاً إلا لأربعة أشخاص أو أحداث لها علاقة مباشرة بالديانة المسيحية أي ما يوازي (٣,٥٣٪) من المجموع. ولا يوجد أي أثر لأية شخصية أو حدث مرتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالديانة الإسلامية.

(٢٩) إن مجموع عدد الأشخاص والأحداث المعرف بهم في القاموس يبلغ (١١٣).

كما يخصص القاموس (٢٠٢,٥ سم٢) أي ٨٪ من مســاحــة مجمل صفحاته[٣٠] للتعريف بالشخصيات والأحداث المرتبطة بالديانة اليهودية بينما هو لا يخصص سوى (٩٤ سم٢) أي ما يساوي (٣,٧١٪) من مجمل مساحة صفحاته للتعريف بشخصيات وأحداث الديانة المسيحية . وهو خالٍ كما رأينا ذلك أعلاه من أي تعريف لشخصيات الدين الإسلامي وأحداثه . فهو لا يأتي على ذكر العرب بتاتاً . فرغم أن كلمتي « القرآن » و« محمد » قد وردتا مثلاً في الفصل الذي يتحدث عن الديانة الإسلامية فهي لم ترد في القاموس على عكس الكلمات العديدة المرتبطة بالديانة اليهودية والتي فسرت في الفصول في صلب الكتاب ثم عرفت في القاموس بإسهاب أكبر مثل كلمة « توراة »و« موسى » و« سليمان » . . . إلخ .

أما إذا درسنا تكرار الكلمات المرتبطة بالديانات المختلفة المستخدمة في صلب الكتاب وفي القاموس المثبت في آخره معاً ، نستنتج بأن الفرق شاسع جداً بين غزارة تكرارات الكلمات ذات الشحنة اليهودية بالمقارنة مع ندرة تكرارات الكلمات ذات الشحنة الإسلامية بشكل خاص كما يظهر لنا ذلك في الجدول رقم (٤) .

---

(٣٠) مساحة مجمل صفحات « قاموس الشخصيات والأحداث » تبلغ (٢٥٣٤ سم٢) .

جدول رقم (٤)
تكرار الكلمات المعبرة والمستعملة في الكتاب

العبارات المستخدمة	التكرار								
	اليهودية			المسيحية			الإسلامية		
	في النص	في القاموس	المجموع	في النص	في القاموس	المجموع	في النص	في القاموس	المجموع
العبرانيون	٧	٤	١١	–	١	١	–	–	–
إسرائيليون	٩	٣	١٢	–	–	–	–	–	–
إسرائيل	١٠	٢	١٢	–	–	–	–	–	–
التوراة	٢	٤	٦	–	–	–	–	–	–
فلسطين	٩	٣	١٢	٤	–	٤	–	–	–
القدس	٤	٣	٧	١	١	٢	–	–	–
إبراهام	١	١	٢	–	–	–	–	–	–
موسى	٤	٢	٦	١	–	١	–	–	–
شاوول	١	١	٢	–	–	–	–	–	–
داوود	٤	٣	٧	١	–	١	–	–	–
سليمان	٣	١	٤	–	–	–	–	–	–
الله	٩	٤	١٣	٤	–	٤	١	–	١
يهوه	٩	–	٩	–	–	–	–	–	–
المسيح	٢	٣	٥	٥	٢	٧	–	–	–
يهود	٢	٥	٧	٢	٢	٤	–	–	–
المسيحية	١	١	٢	١٤	٤	١٨	–	–	–
الإسلام	١	–	١	–	–	–	٢	–	٢
يسوع	–	–	–	٨	٢	١٠	–	–	–
إنجيل	–	–	–	٣	–	٣	–	–	–
بطرس	–	–	–	١	١	٢	–	–	–
بولس	–	–	–	١	٢	٣	–	–	–
كنيسة	–	–	–	٢	١	٣	–	–	–

تابع جدول رقم (٤)

العبارات المستخدمة	التكرار								
	اليهودية			المسيحية			الإسلامية		
	في النص	في القاموس	المجموع	في النص	في القاموس	المجموع	في النص	في القاموس	المجموع
غريغوار الكبير	–	–	–	–	١	١	–	–	–
مطران	–	–	–	–	٢	٢	–	–	–
بابا	–	–	–	–	٢	٢	–	–	–
محمد	–	–	–	–	–	–	٥	–	٥
العرب	–	–	–	–	–	–	٥	–	٥
مكة	–	–	–	–	–	–	٢	–	٢
المدينة	–	–	–	–	–	–	١	–	١
المسلمون	–	–	–	–	–	–	٩	–	٩
القرآن	–	–	–	–	–	–	٢	–	٢
الخلفاء	–	–	–	–	–	–	١	–	١
الأمويون	–	–	–	–	–	–	١	–	١
العباسيون	–	–	–	–	–	–	١	–	١
بغداد	–	–	–	–	–	–	١	–	١
القاهرة	–	–	–	–	–	–	١	–	١
دمشق	–	–	–	–	–	–	١	–	١
قرطبة	–	–	–	–	–	–	١	–	١

إن المقارنات التي سبقت أعلاه كانت على المستوى الكمي، فما هي الحال الآن على المستوى النوعي؟

إن استنطاق المضامين الواردة في الكتاب حول الديانات الثلاث السابقة الذكر يوصلنا إلى ما يلي:

في ما يتعلق بالديانة اليهودية:

١ ـ يحاول الكتاب أن يرسخ في أذهان التلاميذ صورة عن الشعب اليهودي تميزه عن سائر الشعوب في مختلف الميادين. فالفصل الأول الذي يتحدث عن الديانة اليهودية يبدأ بالدرجة الأولى بتنبيه التلاميذ إلى أن المعلومات المتوافرة عنهم لا تتوفر عن تاريخ أي شعب آخر (ص ١٣٠). وكأن الإسرائيليين يتميزون عن باقي الشعوب القديمة بأنهم لا يعبدون إلا إله واحداً. وأخيراً يتميز الإسرائيليون عن سائر الشعوب بأنهم شعب الله المختار (ص ١٣٤).

٢ ـ يحاول الكتاب أن يظهر الشعب العبراني أو الإسرائيلي بمظهر الشعب العصامي. فنقرأ مثلاً «إن العبرانيين أو الإسرائيليين كانوا في البداية شعباً فقيراً ورحلاً» (ص ١٣٠). ثم نقرأ بأنهم أصبحوا بعد فترة من الزمن شعباً متحضراً ومتقدماً يبني الهياكل والمعابد ويربح الحروب.

٣ ـ يحاول الكتاب إقناع الأولاد بأسطورة التفوق الإسرائيلي معللاً إياها بمشيئة إلهية. وبالتالي يصبح من العبث التفكير في مخاصمة ومحاربة الإسرائيليين لأنه من المستحيل الإنتصار عليهم وكيف السبيل إلى ذلك طالما أن «الله قد عقد تحالفاً أبدياً مع إسرائيل» (ص ١٣٠).

٤ ـ يحاول الكتاب ترسيخ الفكرة القائلة بأن فلسطين هي للإسرائيليين لأن «فلسطين هي الأرض التي وعدهم الله بها» علماً أن كل ما ورد في الكتاب عن الشعب العبراني يستلهم المنطق التوراتي أي المنطق الإسرائيلي الحالي للبرهنة على أن فلسطين هي من حق اليهود.

٥ ـ يحاول الكتاب بشكل غير مباشر تبرير بعض الحدود الحالية لدولة إسرائيل عندما يعتبر أن هذه الحدود الحالية أي حدود ما بعد ١٩٦٧ كانت هي نفسها حدود دولة إسرائيل في القرن السابع قبل المسيح. فنقرأ في الكتاب مثلاً: «فالعبرانيون كانوا قد انتظموا في عائلات كبيرة أو عشائر يحكمها

شيخ جليل وأبرز هؤلاء كان إبراهام الذي أتى مع عشيرته من ضفاف الفرات إلى ضفاف الأردن. ويطلق على هذه العشيرة وسائر العشائر العبرانية التي انضمت إليها في «فلسطين» إسم إسرائيل» (ص ١٣٠).

٦ ـ يحاول الكتاب بنفس المنطق الذي استخدمه في النقطة السابقة التشديد على أن القدس هي عاصمة إسرائيل. وهو يؤكد على أن داوود وابنه سليمان كانا قد ركزا ملكية العاصمة الجديدة: القدس. (ص ١٣٢).

٧ ـ يحاول الكتاب أن يترك في ذهن التلاميذ صورة عن اليهود هي نفسها الصورة التي تحاول أجهزة الإعلام الإسرائيلية غرسها في رؤوس الأوروبيين والأميركيين. وهي أن اليهود هم شعب مغلوب على أمره مظلوم ومغتصبة حقوقه ويتحمل الاضطهاد والعذاب بسبب التمييز العنصري. فعند حديثه عن نفي اليهود سنة ٥٨٧ ق. م. إلى بلاد ما بين النهرين يستخدم الكتاب عبارة «Déporté» (ص ١٣٢) كما يستخدمها مرات عديدة في أماكن أخرى. والمعلوم أن المعنى المتداول لهذه الكلمة حسب القاموس «Le petit Robert» هو: «الشخص المنفي والمحجوز خارج بلاده في أحد معسكرات الاعتقال»[٣١] وقد ارتبط استعمال هذه الكلمة أو هذه الصفة باليهود منذ معسكرات الاعتقال النازية. وليس استخدام هذه الكلمة هنا إلا للتدليل على وجود استمرارية نوعية بتاريخ اليهود وإن ما يحدث لهم في الماضي تستمر نتائجه إلى اليوم وإن ما يحدث لهم اليوم هو تنفيذ لإرادة اليهود الأقدمين. وهذا يعني إن ما جناه الأقدمون هو ملك شرعي للاحياء الآن وأن عذاب أجدادهم يجب أن يستثمر لاستجداء العطف عليهم اليوم.

٨ ـ يحاول الكتاب أن يـرسـخ في أذهـان الأولاد أن العـداء بين الإسرائيليين

---

(٣١) ورد في القاموس «Le petit Robert» إن المعنى المتداول لهذه الكلمة هو: Déporté: celui qui a subi la peine de la déporation. c.a.d. interné a L'étranger dans un camp de concentration.

والفلسطينيين ليس جديداً إنما هو عداء تاريخي يعود إلى القرنين السابع والسادس قبل المسيح ولا علاقة له بإنشاء دولة إسرائيل في العام ١٩٤٨. وقد ورد في الكتاب أن أعداء الإسرائيليين كانوا الكنعانيين والفلسطينيين (ص ١٣٢). فانطلاقاً من مقولة هذا العداء التاريخي تتهافت كل مطالب وحقوق الشعب الفلسطيني ويصبح الفلسطينيون غزاة معتدين بدل أن يكونوا ثواراً مظلومين وتصبح إسرائيل الدولة التي تدافع عن سيادتها على أرضها ضد الطامعين الغرباء.

٩ - يعتبر الكتاب أن الشعب الفلسطيني هو شعب فظ وجاهل. إن الكتاب يستعمل كلمة (Philistins) وليس كلمة (Palestiniens) للحديث عن الفلسطينيين. وإذا راجعنا معاني كلمة (Philistins) هذه في القواميس الفرنسية نجد ما يلي:

في قاموس (Le petit larousse) نجد لها معنيين إثنين: المعنى الأول وهو: « شعب فلسطين الذي هزمه شاوول وداوود »(٣٢). وأما المعنى الثاني فهو: « شخص فظ عقله ضيق »(٣٣). وغني عن البيان أن المعنى الثاني هو مشتق من صفات المعنى الأول. كما يظهر ذلك واضحاً في قاموس «Le petit Robert». ففي هذا الأخير أن كلمة (Philistin) تعني:

« من لم يلتحق بالجامعات. وتعود هذه الصفة إلى الشعب الذي حاربه شمشون. شخص ذوقه فظ ومنغلق على الفنون والآداب وكل ما هو جديد »(٣٤). أما « الفلسطينية » (Philistinisme) فتعني حسب القاموس نفسه: « فقدان الذوق وقلة الفهم »(٣٥).

---

(٣٢) Philistins : peuple de la palestine vaincu par Saul et David.

(٣٣) Philistin: personne à l'esprit vulgaire et étroit.

(٣٤) Philistin: Celui qui n'a pas fréquenté les universités, du nom du peuple combattu par Samson. Personne de gout vulgaire, fermée aux arts et aux lettres, aux nouveautés.

(٣٥) Philistinisme: manque de goût, imcompréhension.

هكذا تدافع مدارسنا عن القضية الفلسطينية.

فإذا كانت هذه هي صورة الإسرائيليين والفلسطينيين في كتاب التاريخ الذي تدرّسه بعض مدارسنا اللبنانية. فكيف تبدو صورة العرب إذن في نفس هذا الكتاب؟

١ - يحاول الكتاب، على عكس ما فعل بالنسبة للإسرائيليين، التركيز على أن بلاد العرب كانت مزدهرة جداً قبل مجيء النبي (ص ١٨٦) وإنها انحطت وتخلفت في ما بعد.

٢ - يشدد الكتاب على أن المسلمين هم شعب خانع. فهو يركز على أن كلمة «إسلام» تعني الخضوع (ص ١٨٦) كما يركز على أن المسلمين لا يملكون حق تقرير مصائرهم لأنهم يؤمنون بأن الله هو الذي يقرر أقدار عباده. (ص ١٨٦).

٣ - يحاول الكتاب جاهداً إظهار الدين الإسلامي وكأنه أداة تخلف وانحطاط. فالكتاب أغفل كل ما ورد في القرآن من تشريعات دينية ودنيوية ولم يأت على ذكر سوى التعاليم القرآنية التي «تسمح بتعدد الزوجات» ليستنتج منها أن «مكانة المرأة متدنية في الديانة الإسلامية وهي لا يُسمح لها بالخروج إلا إذا لبست الحجاب» (ص ١٨٦)، والتعاليم التي «تمنع شرب الخمرة وأكل لحم الخنزير» (ص ١٨٦). والدليل على سوء نية الكتاب أنه لم يشر إلى الوضع الاجتماعي الذي أفرز مثل هذه التعاليم كما أنه لم يفهم هذه التعاليم ضمن سياقها التاريخي كما فعل ذلك مونتسكيو في كتابه «روح الشرائع» **(L'Esprit des Lois)**، وهو لو فعل لكانت ظهرت له ثورية وجرأة هذه التعاليم بالنسبة للوضع الاجتماعي والاقتصادي الذي كان سائداً في الصحراء العربية آنذاك.

دعاية مجانية لإسرائيل وتجريح بالعرب والفلسطينيين هذا ما تفعله إحدى المدارس الخاصة في بيروت الغربية.

الفصل السادس

وظيفة "مقرر النظام التربوي في لبنان" في مؤسسات الإعداد:

اقناع الطالب - المعلم باستقلالية المدرسة وترويضه على السلوك النظامي

يهتم مقرر « النظام التربوي في لبنان » « بالبنية التربوية: المؤسسات في القطاعين الرسمي والخاص والأنظمة المتعلقة بها. وتتناول هذه المادة دراسة دقيقة لواقع مختلف مراحل التعليم في لبنان في القطاعين الرسمي والخاص، من حيث البنية والأهداف والمناهج والهرم التعليمي، وتتناول سائر الأمور التنظيمية (القوانين والمراسيم والقرارات العامة والأنظمة الداخلية التي يخضع لها التعليم في لبنان ولا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية) ويتم فيها تدريب الطلاب على تطبيق الأنظمة المرعية، وبخاصة التعرف إلى النواحي التي تتعلق بوضعهم الوظيفي ».

يتضح من قراءة تفصيلات هذا المقرر، أنه يركز على محورين أساسيين: المحور الأول وهو مراحل التعليم لجهة بنيتها وأهدافها ومناهجها والهرم التعليمي فيها في كل من القطاعين الرسمي والخاص، والمحور الثاني وهو الأمور التنظيمية من قوانين وتشريعات وما شاكل. ويبدو أن هذين المحورين هما الوجهان اللذان تحملهما عبارة « نظام » في اللغة العربية. فالمحور الأول مشتق من كلمة « نظام » على أنها ترجمة لكلمة **(Système)** والمحور الثاني مشتق من كلمة « نظام » على أنها ترجمة لكلمة **(Discipline)** ولذلك نرى أن المقرر يشدد في محوره الثاني على « تدريب الطلاب على تطبيق الأنظمة المرعية ».

فإذا توقفنا عند المحور الأول نجد أن هذا المقرر يحاول عبره أن يقصر النظام التربوي على مراحل التعليم المختلفة لجهة تنظيمها فقط في القطاعين الرسمي والخاص. وفي ذلك محاولة إيحاء للطالب ـ المعلم أن « النظام التربوي » بشكل عام هو المسار التعليمي الذي يبدأ بالمدرسة الإبتدائية (أو بالروضة في التعليم الخاص)

وينتهي بالجامعة. وبالتالي فالحديث عن النظام التربوي يعني الحديث عن المؤسسة التعليمية عبر تراتبية مراحلها. وهذا يوحي بأن النظام التربوي مسؤول فقط عن تنظيم التعليم العام عبر مراحل مختلفة وليس له أية علاقة بالتعليم المهني أو التقني من ناحية أولى. كما أن ليس له علاقة بما يفرزه ذلك التنظيم من نتائج من ناحية ثانية. فليس في المقرر أية إشارة إلى أنواع التعليم المختلفة وإلى الإمتحانات الرسمية وغير الرسمية أو إلى الإهدار والرسوب والتسرب والإعادة. فكأن هذا المقرر يعتبر أن كل ما لا يجري داخل جدران المدرسة لا يدخل في « النظام التربوي في لبنان »، ولذلك فنحن لا نجد أية إشارة مثلاً إلى نظام المنح والمساعدات المالية للأهل ومجانية التعليم وإلزاميته ونظام إعداد المعلمين وعلاقة المدرسة بسوق العمل... إلخ. إن ما يرد في هذا المقرر هو التالي: « وتتناول هذه المادة (أي النظام التربوي في لبنان) دراسة دقيقة لواقع مختلف مراحل التعليم في لبنان في القطاعين الرسمي والخاص من حيث البنية والأهداف والمناهج والهرم التعليمي. فلو حلّلنا هذه العبارة من حيث تسلسلها المنطقي لوجدنا ما يلي:

أ - المطلوب القيام بدراسة؛
ب - على أن تكون هذه الدراسة دقيقة.
جـ - على أن تكون هذه الدراسة الدقيقة لواقع معين.
د - على أن يكون هذا الواقع هو واقع مراحل التعليم.
هـ - على أن تكون مراحل التعليم هذه في لبنان.
و - على أن يكون التركيز في دراسة مراحل التعليم في لبنان على:

(١) - بنية هذه المراحل.
(٢) - أهداف هذه المراحل.
(٣) - مناهج هذه المراحل.
(٤) - الهرم التعليمي لهذه المراحل.

ز - وعلى أن تتم دراسة كل هذه الأمور في كل من القطاع الرسمي والقطاع الخاص.

من هذا المنطلق يحاول هذا المقرر بصيغته الحالية الإيحاء للطالب ـ المعلم بإستقلالية المدرسة عن السياسة العامة للبلد وأن لا علاقة لها إطلاقاً بكل ما يجري حولها سواء في المجتمع أم في الكواليس السياسية أم في الورشات الاقتصادية؛ وبأنها (أي المدرسة) تدور دورتها كاملة حول ذاتها وبدفع من ذاتها. وهذا الطرح يسهّل عملية تمرير فكرة « موضوعية » و« عدالة » و« حياد » المدرسة، بمعنى أنها تتعامل مع جميع زبائنها من نفس المنطلق وتقدم لهم جميعاً نفس البنية ونفس الأهداف ونفس المناهج وتفسح أمامهم جميعاً نفس مراحل التعليم، وهذا يوحي بأنها تستقبل نفس النوعية من التلاميذ في المراحل الأولى من سلمها، كما يوحي أيضاً بأنها تجهل (وهي في الحقيقة تتجاهل) مقدار انعكاسات عملها التربوي وانسحاباته على توزيع وتقسيم العمل في المجتمع. وكأن النظام التربوي، عبر المدرسة يريد أن يقول: « إن مهمتي أن أوزع العلم والمعرفة بعدالة في مدارسي فليستفد من ذلك من عنده القدرة والإرادة (أي الأكثر ذكاء) ولست مسؤولاً عن كيفية استثمار هذا التوزيع « العادل » فيما بعد من قبل مؤسسات لا علاقة لي بها ».

من نفس المنطلق أيضاً واستناداً إلى المحور الأول من هذا المقرر، نشتم محاولة ترسيخ الاعتقاد عند الطالب ـ المعلم بوجوب تعددية التعليم وبأن الفروق الموجودة بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص هي فروقات طبيعية. ويظهر ذلك من اعتراف هذا المقرر علناً بوجود أختلاف في واقع بنية وأهداف ومناهج الهرم التعليمي للمراحل التعليمية بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص، وإلا ما معنى الدعوة إلى دراسة هذه الأمور في كل من القطاعين. والدعوة إلى دراسة دقيقة لواقع هذه العناصر تفترض استعراض كل ما يجري في القطاع الرسمي وكل ما يجري في القطاع الخاص وتصويره ببرودة وموضوعية الآلة الفوتوغرافية دون تحليل أو تفسير أو عرض لحيثياته تاركاً لذاتية الطالب ـ المعلم مهمة تقييم واجهة البضاعة المعروضة ـ وهو لو أراد التحليل والتفسير لكان اقترح دراسة تاريخ النظام التربوي في لبنان كمقدمة ضرورية لهذه المقرر ـ وهكذا، وبشكل روتيني وطبيعي

ـ وضمن الشروط الموضوعية لعمل التعليم الرسمي من جهة والتعليم الخاص من جهة أخرى ـ يدفع هذا المقرر الطالب ـ المعلم الذي سوف يصبح موظفاً في التعليم الرسمي، إلى اتخاذ التعليم الخاص نموذجاً وسقفاً لتطوير التعليم الرسمي، أي بعبارة أخرى، إن النتيجة الحاصلة أو التي تحصل من جراء تدريس هذا المقرر في وضعه الحالي، هي دعاية ضمنية لصالح التعليم الخاص عبر المنافس الطبيعي الوحيد له، أي القطاع العام. والدليل على ذلك أن هذا المقرر لا يرمي إطلاقاً لا بل يتحاشى تحليل وظيفة أو دور كل من قطاعي التعليم في النظام اللبناني، فعبارة «وظيفة» أو على الأقل عبارة «دور» غائبة تماماً من تفصيلات هذا المقرر خوفاً من إمكانية استثمارها في سبيل تحليل سوسيولوجي للوظيفة الفعلية لهذا النظام التعددي، علماً أن عبارة «دور» استخدمت أكثر من مرة في تفصيلات المقررات الأخرى وخاصة في تفصيلات مقرر «علم التربية الاجتماعي» ولو لم يكن يقصد بها «الوظيفة» بالمعنى السوسيولوجي. ومما يؤكد هذه الفكرة أيضاً أن القطاع الرسمي والقطاع الخاص يندرجان في هذا المقرر، لفظياً فقط، ضمن نظام تربوي واحد، إنما عملياً، فإن المقرر يطرح وجوب دراستهما منفصلين كما رأينا دون الإشارة أو التنبيه إلى وجود أية علاقات ممكنة بينهما مهما كانت طبيعة هذه العلاقات. فإذا عدنا إلى كلمة «نظام» بحد ذاتها واستعرضنا أصلها اللغوي وتاريخ ومواقع استخداماتها المختلفة، لوجدنا أنها تفترض في جميع الحالات وجود علاقات وظيفية ذات إتجاهين بين مختلف العناصر المكوّنة للنظام. فكل نظام هو بطبيعته وبشكل حتمي، نظام علاقات قبل أن يكون نظاماً لأي شيء آخر، إذ إن أي عنصر من أي نظام كان ـ مهما كانت طبيعة ذلك العنصر ومهما كان نوع هذا النظام ـ يأخذ موقعه الطبيعي وأهميته ضمن تركيبة هذا النظام إنطلاقاً من نوعية وطبيعة علاقاته بسائر عناصر النظام الأخرى. والأمر الغريب في هذا المقرر (مقرر النظام التربوي في لبنان) ليس فقط في أنه يغيّب أية علاقة بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص، وإنما يغيّب كل علاقة حتى بين بنية وأهداف ومناهج وهرم تعليم المراحل التعليمية في القطاع الواحد. ويمكن تفسير ذلك إذا عرفنا أن دراسة العلاقات بين عناصر النظام تؤدي إلى كشف وظيفة وموقع وأهمية كل

عنصر من عناصره وبالتالي قد تؤدي إلى وضع اليد على حلقة الوصل ـ تلك الحلقة التي يراد لها أن تبقى ضائعة ـ التي هي مجموعة الوسائط (Les médiateurs) ـ المحايدة بطبيعتها المطلقة ـ والتي يستخدمها النظام (بالمعنى السوسيولوجي وليس بالمعنى الذي يستخدمه هذا المقرر) ليختبىء وراء إيديولوجية حيادها بقصد تنفيذ أهدافه التي أقل ما يقال عنها إنها ليست بريئة. علماً أن كلمة «علاقة» قد استعملت في تفصيلات مقرر «التقويم التربوي».

أما إذا انتقلنا إلى المحور الثاني من هذا المقرر وهو الذي ينطلق من كلمة نظام بمعنى «ضبط وانتظام» فنجد أنه يركز على دراسة القوانين والتشريعات المتعلقة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية وبشكل خاص الأنظمة الداخلية فيها. والهدف من وراء دراسة هذه الأنظمة يرد علناً في المقرر نفسه حين نقرأ: «ويتم فيها تدريب الطلاب على تطبيق الأنظمة المرعية وبخاصة التعرف إلى النواحي التي تتعلق بوضعهم الوظيفي». فدراسة الأمور التنظيمية في نطاق هذا المقرر ترمي على ما يبدو إلى تحديد الواجبات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم ضمن جدران المدرسة، أي إلى رسم حدود الدائرة التي يحق للمعلم أن يتحرك ضمنها والسبل الواجب إتباعها من أجل ذلك. ويبدو أن المطلوب من أستاذ هذه المادة في كلية التربية أن يتجاوز التعليم الأكاديمي اللفظي والمناقشات العقيمة وينتقل إلى التدريب العملي الميداني في هذا الحقل المهم من «النظام» التربوي في لبنان بشكل يضمن إتقان الطالب ـ المعلم لتطبيقات تلك الأنظمة المرعية الإجراء إتقاناً عملياً إجرائياً وليس إتقاناً لفظياً تذكرياً، إذ إن الأمر الملفت للنظر هو استخدام كلمة «تدريب» لتعيين هدف هذه الدراسة (دراسة الأنظمة) علماً أن كلمة «تدريب» لم تستخدم عبر جميع مقررات منهج الكلية إلا مرة واحدة (غير المرة التي استخدمت فيها في هذا المقرر) وذلك عند الحديث عن «التدريب على استخدام الأدوات والمواد المخبرية» في مقرر الطرائق الخاصة بتعليم العلوم. «فتبصَّر».

الفصل السابع

وظيفة "مقرر علم التربية الاجتماعي" أن يكون استبعادًا لعلم اجتماع التربية

ورد في منهج إعداد أساتذة التعليم الثانوي ـ كلية التربية، ضمن مجموعة المقررات الالزامية وفي سياق الإعداد التربوي العام، مقرر يحمل الرمز ٣٧٠ تحت اسم «علم التربية الاجتماعي». وقد جاء فيه حرفياً: «علم التربية الاجتماعي: الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية. دور التربية في التطوير الاجتماعي. تتناول هذه المادة الأسس الفلسفية ـ الاجتماعية للتربية ومبادىء التخطيط التربوي وتكافؤ الفرص التعليمية والمهنية من أجل النماء العام، واقتصاديات التربية. ومن أهدافها إبراز دور التربية في عملية تطوير المجتمع، من خلال نظرة مقارنة عامة تتناول التربية في العالم ولا سيما في الدول المتقدمة» [١].

إن أول ما يستوقف المتتبع لشؤون هذه المادة التعليمية الجامعية هو الاسم الذي أعطي لهذا المقرر. فما هي الحكمة من اختيار هذا الاسم؟ ولماذا اختار واضعو المنهج الجديد لكلية التربية هذه التسمية دون غيرها من التسميات الثلاث التي كانت موجودة أصلاً في المنهج القديم للكلية والتي كانت تغطي بالطبع مضامين مختلفة؟ فلو عدنا إلى منهج كلية التربية للعام الدراسي ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤ لوجدنا بين مجمل المقررات التي كان يرعاها المقررات التالية: «علم التربية الاجتماعي» و «الأسس الاجتماعية للتربية» و «علم الاجتماع التربوي» [٢].

---

(١) راجع: **الأبحاث التربوية**، بيروت، كلية التربية، العدد ٩، ١٩٨١، ص :١١٤.

(٢) راجع: الجامعة اللبنانية ـ كلية التربية. **دليل كلية التربية**، بيروت، لامط. ١٩٧٤، ص :٣٢ و ٣٨ و ٥٤.

هل يقصد من هذه التسميات المختلفة أن تكون ترجمات ممكنة ومتعادلة للمقرر المعروف في مختلف كليات ومعاهد التربية في العالم باسم « علم اجتماع التربية »[٣]؟ في الواقع لا يمكن الخلط بين هذه التسميات المختلفة ـ مع ملاحظة غياب التسمية الأخيرة من مناهج كلية التربية السابقة والجديدة ورغم رسوخ التقليد في إسناد مهمة تدريس هذا المقرر عادة إلى أستاذ يحمل شهادة دكتوراه في علم اجتماع التربية ـ لأن كل تسمية من التسميات تحمل مضامين خاصة بها، وغالباً ما تكون حصرية وعازلة لمضامين التسمية الأخرى بدليل ما جاء في المنهج القديم كتوصيف مختلف لكل من المقررات الثلاثة المذكورة أعلاه وبناء على ما سنحاول توضيحه في الفقرات التالية.

فلو أخذنا التسمية الأولى، أي « علم التربية الاجتماعي »، يتبادر إلى أذهاننا، منذ اللحظة الأولى، أنها اشتقت تيمناً أو على غرار « علم النفس التربوي » و « علم النفس العلاجي »... إلخ. وتشتمل هذه التسمية على قطبين: القطب الأول وهو « العلم » (La Science) وهو في هذه التسمية بحالة الكمال، معنى وشكلاً. فمن حيث الشكل تكوّن عبارة « علم التربية » صيغة مكتملة لا تحتاج إلى إضافات من أي نوع كان لفهمها (أي أنها صيغة لازمة غير متعدية إذا صح التعبير). أما من حيث المعنى، فإن هذه الصيغة تقرر حقيقة ناجزة وهي وجود علم مكتمل بما هو كذلك. أما القطب الثاني من التسمية فهو عبارة عن « صفة » تحدد إحدى الزوايا الاتجاهية (L'Angle Vectoriel) لهذا العلم. وبلغة أكثر تبسيطاً، نقول إن هذه التسمية المذكورة تشتمل على قطب أول هو « العلم » المستخدم هنا وكأنه مخزن الحقائق الجاهزة والمعلبة، وقطب ثان هو مستهلك هذه المعلّبات. فعندما نقول « علم التربية الاجتماعي »، فهذا يعني أن الأصل هنا هو « علم التربية » أي ممتلك الحقيقة (هذا إذا سلّمنا أن هناك علماً يسمى علم التربية: سنعود إلى مناقشة هذه النقطة لاحقاً) وتصبح كلمة « الاجتماعي » بمثابة الوجهة التي سوف تستثمر فيها

---

(٣) وهو بالفرنسية (Sociologie de l'éducation) وبالانكليزية: (Sociology of éducation)

حقائق هذا العلم، أي الزبون الذي سوف يشتري البضاعة المعلّبة في مخزن «علم التربية»، والزبون هنا هو المجتمع. وبهذا المعنى، يفترض أن يكون لكل علم زوايا اتجاهية متعددة وبالتالي فمن المفترض أن يحتوي منهج كلية التربية مقررات أخرى يكون فيها «علم التربية» هو الأساس وتتنوع وجهات استثماره بتنوع حقول التطبيق الممكنة، أي من المفترض أن نجد في المنهج، إذا صح هذا المعنى، مقررات مثل «علم التربية الفلسفي» (بدل فلسفة التربية) و «علم التربية التاريخي» (بدل تاريخ التربية)... إلخ. ولو استعرضنا جميع التسميات المعتمدة والتي هي على غرار «علم التربية الاجتماعي» (أو بالأحرى الذي هو على غرارها) لوجدنا ـ بحسب العرف والعادة وما هو شائع ـ أن العلم ممتلك الحقيقة (أي القطب الأول من التسمية) غالباً ما يقدم إلى زبونه (أي إلى القطب الثاني من التسمية) خدمات إيجابية ذات طبيعة علاجية أو وقائية أو تطويرية أو إنمائية... وهذه العلاقة بين متعهد التموين (العلم أو القطب الأول) والزبون (ميدان الإفادة أو القطب الثاني) تفترض الموافقة المسبقة من قبل الزبون على مواصفات بضاعة متعهد التموين كما تفترض حاجة الأول لبضاعة الثاني.

أما إذا عدنا ـ كما وعدنا أعلاه ـ إلى مناقشة مسألة وجود أو عدم وجود ما يسمى بعلم التربية، فعلينا أن نشير أولاً إلى أننا اقتبسنا هذا الفرع من العلوم عن الغرب، وبالتالي فإن وجوده عندنا يفترض أسبقية وجوده عند الغرب، وإذا صح هذا الافتراض فما هو المقابل لهذه التسمية، أي لـ «علم التربية» في اللغات الأجنبية [٤]. لقد اعتدنا، في البلدان العربية، أن نترجم جميع الكلمات الأجنبية التي تنتهي بمقطع «Logie» (المشتق من اليونانية «Logia» بمعنى نظرية و «Logos» بمعنى خطاب) بمعنى «علم...» شيء ما. ومن هنا كانت ترجمة

---

(٤) سوف أعود دائماً خلال هذا المقال إلى اللغة الفرنسية بشكل شبه حصري وذلك نظراً للارتباط التقليدي (بالمعنى المزدوج للكلمة) بين النظام التربوي في لبنان ورديفه في فرنسا من جهة أولى، ونظراً لكون هذا الفرع من العلوم (La Sociologie de l'éducation) قد نشأ وترعرع وتطور في فرنسا قبل وأكثر منه في أي بلد آخر.

كلمة Psychologie بـ « علم النفس » وكلمة Sociologie بـ « علم الاجتماع »... إلخ. ولا يوجد إلى حد علمنا أية كلمة باللغة الأجنبية تقابل « علم التربية » أو يمكن أن تكون أصلاً لها. اللهم إلا إذا اعتبرنا أن « علم التربية » هي ترجمة لكلمة: Pédologie أو Paidologie وهي تعني: الدراسة الفيزيولوجية والنفسية للولد، أو أنها ترجمة لكلمة Pédagogie وهي تعني علم التدريس. أما الكلمات الباقية مثل Educationو Enseignement و Instruction، فلا يمكن أن تفيد بأية حالة من الحالات معنى « العلم » كترجمة لـ «Science de». لكنه يوجد في اللغة الفرنسية عبارة: «Les Sciences de l'éducation» التي تترجم بـ « علوم التربية ». وصيغة الجمع في هذه العبارة لا تفرضها قيود لغوية وإنما يفرضها الواقع الحقيقي للمعرفة التربوية التي لم تكتمل بعد إلى درجة تسمح لها بالاستقلال في علم منفرد محدد المعالم والحدود. فبناء على كل ما تقدم نرى أن استخدام عبارة «علم التربية» يحمل غروراً معرفياً وتعالماً يتنافيان مع أدنى شروط العلمية (Scientificité)، إلا إذا كان المقصود بـ «علم التربية الاجتماعي» المقابل بالعربية لـ (Pédagogie Sociale/Sociologique) أو لـ (Pédologie Sociale/Sociologique)، وفي كلا الحالتين تتغير الأهداف المرجوة من هذا المقرر تغيراً جذرياً. ولنا عودة إلى توصيف هذا المقرر وبالتالي إلى مضمونه لاحقاً.

أما فيما يخص التسمية الثانية أي « الأسس الاجتماعية للتربية » فهي لا تطرح إشكالاً معيناً ضمن نطاق بحثنا الحالي لأنها عنوان لمقرر جزئي لا يمكن أن يحل مكان المقرر الذي نحن بصدده هنا الآن، بل يمكن أن يشكل فصلاً من فصوله (كما هو حاصل فعلاً في المقرر موضوع حديثنا كما سنرى).

لكن لو أخذنا التسمية الثالثة، أي « علم الاجتماع التربوي »، لوجدنا أن القطب الأول فيها هو « علم الاجتماع » والقطب الثاني هو « التربية » وينطبق على هذه التسمية ما سبق وذكرناه بصدد التسمية الأولى، مع فارق واحد هو أن « علم الاجتماع » (La Sociologie) قد استطاع أن يركّز نفسه كعلم مستقل معترف به.

لكن مكانة ووظيفة وعلاقة القطبين بعضهما ببعض تبقى هي نفسها كما في التسمية الاولى. هذا مع الإشارة أن هذه التسمية قلما تجد لها (كي لا نقول لا تجد لها) أي مقابل في كليات ومعاهد التربية في الخارج. فلا نجد مثلاً أي مقرر يحمل اسم (La Sociologie Pédagogique) أو (La Sociologie éducationnelle).

تبقى التسمية الأخيرة، وهي التسمية الغائبة عن مناهج كلية التربية. ونقصد بها «علم اجتماع التربية». هنا أيضاً تتشكل التسمية من قطبين ولكن من طبيعة مختلفة عما ذكرناه سابقاً. فالقطب الأول، أي عبارة «علم اجتماع» تبدو غير مكتملة سواء على صعيد اللغة أو على صعيد المضمون. فهذه العبارة تشكل على صعيد اللغة جملة ناقصة، أي متعدية، لا تكتمل بذاتها، كما أنها تشكل على صعيد المضمون، معنى ناقصاً أي متعدياً لا يكتمل هو أيضاً بذاته. فعبارة «علم اجتماع» المتعدية لا تفيد معنى العلم الناجز، كما كانت الحال بالنسبة للقطب الأول في التسميات السابقة، بل تفيد معنى المنهج والمقاربة والتقنيات التي لا تنفك منجذبة نحو أحد حقول التطبيق (أي القطب الثاني من التسمية) التي فيها وحدها تؤكد هذه التقنيات فعاليتها وتتعرف على ذاتها وتكشف في الوقت نفسه حقيقة وجوهر تلك الحقول وقيمتها النسبية. بعبارات أبسط، لم يعد القطب الأول من هذه التسمية الأخيرة أي من «علم اجتماع التربية» (Sociologie de L'éducation) مخزناً للحقائق الجاهزة والمعلبة والقابلة للاستهلاك الفوري بل أصبح مكتباً للأبحاث والتنقيب عن المعادن الجوفية، وأصبح القطب الثاني الأرض الشاسعة. فعلاقة القطب الثاني بالقطب الأول لم تعد علاقة استهلاكية بحتة كما في التسميات السابقة، بل أمست علاقة استشارية استكشافية تقنية بحتة. ففي هذه التسمية الأخيرة، تتحول التربية إلى الأرض التي سوف تتم دراستها والتنقيب فيها، والتي سوف ترتفع وتنخفض قيمتها كما سوف تتحدد الجهة التي يمكن أن تستغلها، باختلاف طبيعة ونوع الثروات الموجودة في باطنها، أي باختلاف نتائج تقرير مكتب الأبحاث (علم اجتماع الـ ...) الذي يحدد المقاربة والتقنيات الواجب استخدامها لكشف البواطن والخلفيات (خلفيات ووظائف وإيديولوجيات النظام

التربوي . . .) .

والآن، وبعد أن أسهبنا في الحديث عن التسميات، ننتقل إلى دراسة مضمون المقرر، موضوع الحديث، بحد ذاته. ولكي نتوصل إلى فهم أفضل لمضمون هذا المقرر المفروض على طلاب كلية التربية حالياً، أقصد مقرر «علم التربية الاجتماعي»، رأينا أن نقارن بين مضمونه الحالي ومضمونه السابق. وقد سبق وأوردنا حرفية التوصيف الحالي لهذا المقرر في بداية هذا البحث وسنورد الآن حرفية التوصيف القديم له. فلو عدنا إلى منهج كلية التربية للعام الدراسي ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤ لوجدنا ما يلي:

« علم التربية الاجتماعي: يتناول هذا الدرس الأسس الفلسفية ـ الاجتماعية للتربية، ومبادىء التخطيط التربوي من اجل الإنماء العام، واقتصاديات التربية. ومن أهدافه إبراز دور التربية في عملية التغيير الاجتماعي والتطور من خلال نظرة مقارنة عامة على التربية في العالم ولا سيما في الدول المتقدمة. ويتضمن دراسة أوضاع مهنة التعليم » [٥].

ومن المقارنة الأولية بين توصيف المقرر في حلتيه القديمة والجديدة، نجد أن التوصيفين لا يختلفان إلا ببعض الكلمات القليلة التي اضيفت أو حذفت أو استبدلت بأخرى. ولما كان توصيف مقرر « علم التربية الاجتماعي » الوارد في منهج كلية التربية للعام ١٩٨٠ والمطبق حالياً، هو نسخة منقحة عن توصيف المقرر نفسه والوارد في المنهج القديم للكلية، رأينا من المفيد أن نشير، قبل البدء بمناقشة كل من التوصيفين، إلى أن مضمون المقرر موضوع الحديث، يبدو وكأنه مستوحى برمته من أحد الكتب العربية التي تعالج هذا الموضوع [٦] إلى حد يبدو

---

(٥) الجامعة اللبنانية ـ كلية التربية. المرجع السابق. ص : ٣٢.

(٦) المقصود هو كتاب محمد لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، ط : ٢، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، ١٩٦٨. ولا بد من الإشارة هنا ان البدء في تدريس هذا المقرر في الكلية قد تزامن (أو تلا بقليل) ظهور هذا الكتاب.

معه وكأنه تلخيص بتصرف لمحتويات هذا الكتاب الذي كان يعتمد في الكلية ليس كمرجع أساسي للمادة فحسب بل بصفته الكتاب الوحيد لدراستها [٧].

أما إذا قارنا التوصيفين اللذين سبق ذكرهما ببعض التمعن لوجدنا ما يلي:

أولاً: إن التوصيفين يكتفيان بذكر عدد من الموضوعات الواجب تناولها في الصف دون تحديد المقاربة التي يجب معالجة هذه المواضيع من خلالها أو بواسطتها. فالمواضيع المطروحة يمكن معالجتها من وجهة نظر نفسية وسوسيولوجية وتاريخية واقتصادية وفلسفية... إلخ. والمقاربة التي تعتمد هي التي تحدد في النهاية، وبدرجة كبيرة، انتماء التحليل إلى نوع من العلوم دون الآخر. وغياب المقاربة المحددة مسبقاً في توصيف المقرر، يؤكد لنا عدم إمكانية انتماء هذا المقرر إلى ما درج التقليد الجامعي الأكاديمي على تسميته بـ «علم اجتماع التربية»، لأن إحدى مقومات هذا الأخير أن تكون المقاربة التي يعتمدها في معالجة المواضيع التربوية، مقاربة سوسيولوجية، أي أن تحمل في بنيتها ومصطلحاتها وتقنياتها عناصر انتمائها إلى علم الاجتماع وعناصر تميّزها عن المقاربات الأخرى وعناصر تمييز التحليلات التي تتوسلها عن التحليلات الأخرى. ويبدو أن هذه المقاربة السوسيولوجية، بما تفرضه من جهد منهجي لمقاومة الإنسياق العقلي الطبيعي في معالجة الوقائع الاجتماعية كأشياء أو كحالات أو كأشخاص وإرغامها بالتالي الباحث على التنقيب عن العلاقات والسيرورات والمواقع للتعامل معها كوقائع اجتماعية، فإنها تعمل من حيث تقصد أو لا تقصد إلى كشف الكثير من الحقائق المطمورة والمكبوتة، تلك «الحقائق التي لا يحب سماعها التكنوقراطيون والإبستموقراطيون، أي عدد كبير **من أولئك الذين يقرأون ويموّلون السوسيولوجيا**»[٨]. **وقد يكون هذا الأمر وراء** تفضيل **واضعي** منهج كلية التربية الجديد تبني مقرر «**علم التربية الاجتماعي**» وإهمال

---

(٧) لقد فرض علينا هذا الكتاب من أجل دراسة المقرر المذكور عندما كنت طالباً في كلية التربية في العام ١٩٦٨ - ١٩٦٩.

(٨) BOURDIEU, Pierre. **Questions de Sociologie.** Paris, Ed. de minuit, 1980, P. 20.

مقرر « علم الاجتماع التربوي »[٩] الذي ورد كالمقرر السابق في منهج الكلية القديم، والذي اشتمل على عبارة توصي علناً بضرورة بحث المواضيع المقررة « من وجهة نظر العلوم الاجتماعية ».

ثانياً: إن توصيف مقرر « علم التربية الاجتماعي » في حلته الجديدة يتحاشى استخدام عبارة « التغيير الاجتماعي » الواردة في توصيف المقرر نفسه في حلته القديمة ويستبدلها بعبارة «**التطوير الاجتماعي**». وواضح من هذا الاستبدال الذي مارسه التوصيف الجديد أنه يرمي إلى خفض عتبة الاهتزازية المحتملة في الصورة التي يمكن أن يتركها هذا المقرر في أذهان الطلاب عن البنى الاجتماعية. ويبدو أن حتى هذا الخفض في عتبة الاهتزازية المحتملة لم يشبع نزعة المحافظية (Conservatisme) عند واضعي التوصيف الجديد، لذلك نراهم يتخلون في نهاية هذا التوصيف حتى عن عبارة « التطوير الاجتماعي » ـ ربما لأنها قد تتضمن بعض التلميح إلى تطوير البنى الاجتماعية ـ ويستبدلونها بعبارة أكثر ضبابية وهي « تطوير المجتمع » التي لا تشير لا صراحة ولا تلميحاً إلى البنى الاجتماعية. والدليل على أن هذا التوصيف الجديد يتحاشى الحديث عن البنى الاجتماعية هو إهماله للجملة الأخيرة الواردة في رديفه الأصيل والتي تجعل هذا المقرر « يتضمن دراسة أوضاع مهنة التعليم ». ومعظمنا يعرف أن أوضاع مهنة التعليم لا تدعو إلى التفاؤل ولا تشجع على الحفاظ عليها كما هي، وبالتالي لا يمكن أن تكون دراستها مدخلاً للإبقاء على الوضع الراهن للأمور؛ هذا إذا لم نقل أن دراسة أوضاع مهنة التعليم قد تكون إحدى المقدمات الأساسية لطرح ضرورة تغيير البنى الحاضرة للمجتمع الحالي، وهذا طبعاً اذا ابتغينا التطوير الاجتماعي.

ثالثاً: إن التوصيف الجديد لمقرر « علم التربية الاجتماعي » قد أضاف موضوعاً جديداً مهماً، إلى المواضيع التي كانت مطروحة في التوصيف القديم، وهذا الموضوع الجديد هو « تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية ». وفي الوهلة الأولى، قد يخيّل للقارىء أن هذا الموضوع الجديد يمكن أن يكون البديل الطبيعي والمنطقي

---

(٩) راجع توصيف هذا المقرر في: الجامعة اللبنانية ـ كلية التربية ـ المرجع السابق، ص :٥٤.

لـ « دراسة أوضاع مهنة التعليم » ولـ « التغيير الاجتماعي » ، أي للمواضيع التي حذفت نهائياً من أو استبدلت في التوصيف الجديد للمقرر . بل اكثر من ذلك فإن الموضوع المضاف هو أكثر شمولية وأكثر التصاقاً بعملية تغيير البنى التي حاولنا استبعادها آنفاً . ولكن ربط هدف دراسة هذا الموضوع ، أي تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية ، « بالنماء العام » كما ورد في التوصيف الجديد وليس « بالإنماء العام » وهي العبارة المستخدمة في التوصيف القديم ، يجعلنا نعيد النظر في هذه الفرضية .

فلو عدنا إلى التوصيف القديم لقرأنا : « يتناول هذا الدرس الأسس الفلسفية ـ الاجتماعية للتربية ، ومبادىء التخطيط التربوي من اجل **الإنماء** العام ، واقتصاديات التربية » . نلاحظ هنا أن الجملة « ومبادىء التخطيط التربوي من اجل الإنماء العام » مستقلة تماماً عما يسبقها وعما يتبعها وحدودها مرسومة بواسطة الفاصلتين اللتين تحيطان بها . ويفهم من هذه الجملة أن المطلوب دراسة كيفية توظيف التخطيط التربوي من اجل الإنماء العام ، بصفته هدفاً . علماً أن العلاقة المطروحة فيما بين مفهومي التخطيط من جهة والإنماء من جهة ثانية هي علاقة منطقية متعارف عليها كي لا نقول إنها علاقة طبيعية . وأما مصطلح الإنماء بحد ذاته فيفترض وجود فعل خارجي واعٍ يمارس غالباً على حقل من حقول القطاعات الاجتماعية . فهناك مثلاً الإنماء الاقتصادي والإنماء الزراعي والإنماء الثقافي . . . وعبارة « الإنماء العام » تغطي جميع هذه الحقول وغيرها من الحقول الممكنة . وهذا يعني أن إحدى مهمات مقرر « علم التربية الاجتماعي » في حلته القديمة ، كانت دراسة الكيفية التي يمكن أن يساهم عبرها التخطيط التربوي في تحسين القطاعات الاجتماعية المختلفة .

والآن ولو عدنا إلى التوصيف الجديد للمقرر لقرأنا ما يلي :

« تتناول هذه المادة الأسس الفلسفية ـ الاجتماعية للتربية ومبادىء التخطيط التربوي وتكافؤ الفرص التعليمية والمهنية من أجل النماء العام ، واقتصاديات

التربية». الملاحظة الأولى التي تفرض نفسها علينا هي استبدال مفهوم الإنماء (المستخدم في التوصيف القديم) بمفهوم النماء. والملاحظة الثانية هي توظيف مجموعة تقنيات وعوامل مختلفة في سبيل تحقيق هذا النماء العام. فالأسس الفلسفية الاجتماعية ومبادىء التخطيط التربوي وتكافؤ الفرص، كلها تخدم هذا النماء العام. انطلاقاً من هاتين الملاحظتين نفترض أن النماء العام لم يعد يقصد به تطوير القطاعات الاجتماعية وإنما يقصد به عملية بزوغ داخلية تتم عند النامي البشري. وإذا صح افتراضنا فإن ربط «تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية» بالنماء العام، ينزع عنها الزخم الاجتماعي الذي كان مفترضاً أن تحمله أو على الأقل أن تطرحه، وهذا يعيدنا بالتالي إلى ما سبق وقلناه من أن هذا المقرر بحلته الجديدة يتحاشى الخوض في مسائل البنى الاجتماعية المرتبطة بالمواضيع التربوية. إن استبدال مصطلح «الإنماء» بمصطلح «النماء» ليس من باب استبدال كلمة بمرادف لها. فالمصطلحان مختلفان تماماً من حيث المعنى وهذا الاختلاف لا يوجد في ذهننا فقط بل يوجد أيضاً في ذهن واضعي التوصيف الجديد للمقرر. وبالتالي فإن عملية الاستبدال قد تمت عن سابق تصور وتصميم وبقصد تحاشي الأبعاد الاجتماعية المتضمنة في مصطلح الإنماء. ودليلنا على ذلك أن منهج إعداد أساتذة التعليم الثانوي المتضمن لمقرر «علم التربية الاجتماعي» في حلته الجديدة يعطي في قسمه الأول، وتحت عنوان «إيضاحات عامة»، المعاني التي تغطيها المفاهيم المستخدمة في صفحاته. ومن هذه المفاهيم المشروحة في القسم المذكور من المنهج، نجد مفهوم النماء، وقد جاء في شرحه ما يلي: «النماء هو، تعريفاً واصطلاحاً، مصدر نمي أي زاد وكثر، وقد اختص النماء للدلالة على المفاهيم المجردة (Développement) وهو غير النمو المقصود منه مصدر نمو الجسم (Croissance Physique)[١٠]. وقد استخدم هذا المفهوم فعلاً ست مرات في مجمل المنهج المذكور أعلاه. وفي

(١٠) **الأبحاث التربوية،** المرجع السابق، ص: ١٠٧.

(١١) الى جانب وروده في مقرر «علم التربية الاجتماعي»، ورد مصطلح «النماء» في المنهج بحلته الجديدة، في الجمل التالية: «النماء الشخصي الفردي والجماعي» و«سيكولوجيا التربية: النماء والنمو». و«مشكلات النمو والنماء وطرق الوقاية والعلاج» و«مفهوم التعليم وعلاقته بالنمو =

جميع المرات التي استخدم فيها هذا المصطلح كان يدل على سيرورة البلوغ عند النامي البشري[١١] ولم يدل مرة واحدة على البعد الاجتماعي الذي رأيناه في التوصيف القديم للمقرر عند استخدامه مصطلح الإنماء العام.

ومما يزيد في قناعتنا بأن مصطلح « النماء العام » المستخدم في التوصيف الجديد ينحصر بالنامي البشري فقط ولا دلالات مجتمعية أو اجتماعية له، أن المنهج الجديد نفسه يستخدم مصطلح « التنمية » للدلالة على المعنى الذي ورد فيه مصطلح « الإنماء » في المنهج القديم. فيذكر « التنمية الاقتصادية » مرتين عند توصيفه مقرر « اقتصاديات التربية »[١٢].

يبقى أن نشير إلى أن مضمون «علم اجتماع التربية» في معظم جامعات فرنسا[١٣] يوجد في الطرف النقيض للمحافظية التي يستهلك ذاته في داخلها «علم التربية الاجتماعي» في كلية التربية. فهو (أي علم اجتماع التربية) يحدد نفسه انطلاقاً من النظرة التي تعتبر أن «علم الاجتماع... ينتشل من حالة البراءة التي تسمح بأن نحقق بسعادة توقعات المؤسسة (أية مؤسسة)»[١٤]. وأن «وظيفة علم الاجتماع ليست خدمة شيء ما أو واحد ما. فأن نطلب من علم الاجتماع أن يخدم شيئاً ما، فذلك يعني أن نطلب منه بطريقة أو بأخرى أن يخدم السلطة، بينما تبقى وظيفته العلمية هي فهم العالم الاجتماعي بدءاً من السلطة»[١٥] وكشف القوانين الاجتماعية التي تسود هذا العالم الاجتماعي، خاصة أن «القانون الاجتماعي هو قانون تاريخي، تطول فترة تدويمه لذاته بقدر ما نتركه يعمل، أي طوال الفترة التي يكون فيها المستفيدون منه (بعض الأحيان دون وعي منهم) قادرين على تدويم ظروف فعاليته؛ (علماً أن) القانون المجهول يقوم مقام الطبيعة والقدر في نفس الوقت (كما هي حالة

والنماء » و « مفهوم التكيف وعلاقة النمو والنماء بالتعلم ومشكلاته ». راجع: **الأبحاث التربوية**، المرجع السابق، ص: ١١١ و ١١٣ و ١١٤.

(١٢) المرجع نفسه، ص: ١١٦.

(١٣) وخاصة في جامعة رينه ديكارت ـ السوربون ـ باريس الخامسة.

(١٤) BOURDIEU, P. **Leçon sur la leçon** , Paris Ed. de Minuit, 1982. P. 8.

(١٥) BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**, Paris, Ed, de Minuit, 1980, P. 28 .

العلاقة بين الرصيد الثقافي الموروث والنجاح المدرسي)»[١٦].

أما المادة التي يعالجها «علم اجتماع التربية» في فرنسا فهي بشكل عام ما يلي:

- «المردود المدرسي في علاقته بالامتيازات الثقافية.
- الولد وحواجز المنبت الاجتماعي ـ الاقتصادي والاجتماعي ـ الثقافي.
- تأثير البيئة الحياتية على لغة التلاميذ.
- التناغم والتنافر بين أنظمة التربية والحاجات الاجتماعية ـ الاقتصادية للجماعة.
- المنبت الاجتماعي للطلاب والارتقاء الجامعي.
- الطبقات الاجتماعية والبنى الفكرية لجمهور المدرسة.
- دمقرطة التعليم والتفاوت بين الاقاليم.
- انعكاسات الوقائع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على بنى التعليم وعلى المناهج والطرائق وإعداد المعلمين»[١٧].

وأخيراً أرجو أن يكون هذا الفصل قد ساهم في تحديد معالم بعض المفاهيم وفي رفع الغبن عن «علم اجتماع التربية»، أقصد ذلك الغبن المنهجي الذي لحقه من جراء الخلط بينه وبين ما سُمي «بعلم التربية الاجتماعي»، كما أرجو أن يكون هذا الخلط نتيجة خطأ في الترجمة عن الأجنبية وليس من باب التشويش الذي يراهن على تشابه التسميات والمصطلحات.

---

(١٦) المرجع نفسه ص: ٤٥.

(١٧) Juif, P. Dovero, F. **Guide de l'étudiant en Sciences** pédagogiques. Paris, P.U.F., 1972, P. 74 - 75.

الفصل الثامن

التربية المقارنة :
علم أم منبر للدعاية ؟



يهتم مقرر « التربية المقارنة » بالدراسة المقارنة « لأبرز خصائص أنظمة التعليم في الدول العربية وبعض الدول الأجنبية. تتناول هذه المادة تطور أنظمة التعليم في بعض الدول (الأنظمة المركزية والأنظمة اللامركزية). ودراسة مقارنة للمناهج والوسائل المعتمدة وطرائق التقويم والتعليم الالزامي وسن الدراسة ».

من أجل مناقشة هذا المقرر، نكتفي بالعودة إلى مقال نشره كاتب هذه السطور بعنوان « التربية المقارنة: علم أم منبر للدعاية »[1] ؟ وهذا نصه:

لا يهتم هذا المقال بالبحث عن ماهية التربية المقارنة، ولا يحاول التفتيش عن تعريف موضوعي لها، ولا يهدف إلى حسم النقاش الدائر لجهة تحديد هويتها العلمية وموقعها من سائر العلوم التربوية، كما لا يرمي إلى اقتراح سلسلة من « يجب » الوعظية لرسم صورة عن كمال علم التربية المقارنة، فسواء أكانت « التربية المقارنة » علماً وضعياً ممكن الوجود بذاته، أم طريقة بحث علمية واجبة الوجود لخدمة سائر العلوم التربوية، وسواء أكانت عملية المقارنة غاية نهائية أم محطة أولية على درب طويل من البحث والاستقصاء، وسواء أكانت هذه المقارنة تتوسل معايير موضوعية ومُقَنَّنة أم لا تزال تعاني من « دنس » الذاتية والاجتهاد الشخصي؛ فذلك كلّه لا يعني في شيء موضوع هذا المقال الذي يعتبر أن لا وجود أصلاً للمقارنة في ما يسمى حالياً « تربية مقارنة »، بل هناك دراسات

(١) راجع: وهبة، نخلة: «**التربية المقارنة: علم أم منبر للدعاية**». في: الفكر العربي، العدد الواحد والعشرون، أيار ـ حزيران، ١٩٨١. ص: ٣٥٩ ـ ٣٦٤.

مستقلة لنظام التعليم في بلدان مستقلة، أو لمشكلات تربوية معينة مختارة في بلدان مختارة منشورة في كتاب واحد، ولا يتغير مضمونها على الاطلاق إذا ما فُصِلَتْ عن بعضها، وذلك لغياب التكامل العضوي بين معطياتها ونتائجها. ولم ينشأ هذا النمط من المقارنة المفتعلة صدفة، أو نتيجة استحالة تحقيق مقارنة حقيقية، وإنما طُوّر، وشُجِّع عن وعي وقصد لتسهيل تحقيق الوظيفة الفعلية لما نجحت الدول الصناعية الكبرى في فرضه علينا تحت اسم: «التربية المقارنة». والبحث عن ماهية الوظيفة الحقيقية لهذه «التربية المقارنة» هو موضوع مقالنا هذا.

إنّ معظم ما يكتب ويقال ويدرّس حول أهداف «التربية المقارنة»[٢] ليس إلا تغطية هشّة وشفّافة لوظيفة هامة يقوم بها هذا «العلم الهجومي»؛ فبينما الأهداف المعلنة لا تتحدث إلاّ عن تطلعات وطموحات خيّرة تلتزم بها الدول الصناعية الكبرى تجاه الدول النامية، سنرى أن الاستثمار الفعلي للمعلومات يصبّ في خدمة المخططات الاقتصادية ـ الاستعمارية عند الدول «المتقدمة»، عبر دعاية تستند على انتقائية سافرة للمعلومات والتجارب والمشكلات المطروحة في دول معينة دون أخرى، وعبر البحث عن أواليات التطبيع الايديولوجي والتدجين الفكري بواسطة النظام التعليمي. بكلمة أخرى تشكّل «التربية المقارنة» في حالتها الحاضرة أحد المنافذ الخفيّة للتدخل الفعّال غير المرئي في شؤون البلدان الضعيفة ومصائرها.

فللتعرف أكثر فأكثر وبعمق على هوية هذا «العلم الحديث» الذي عُمِّد باسم: «تربية مقارنة»، لا بدّ من التساؤل عن تاريخ نشأته وازدهاره؛ فمن مراجعة تطور اهتمامات البلدان المختلفة بهذا النوع من الدراسات، نلاحظ

---

(٢) يحصر هذا المقال «التربية المقارنة» بـ:
١) الأبحاث الهادفة التي تموّلها مراكز الأبحاث العلمية والدول والمنظمات، وبالنتائج الصادرة عنها.
٢) مادة التعليم الجامعية التي تحمل هذا الاسم.
وهو بالتالي يستبعد كل ما كتبه الرحالة والمسافرون والهواة من انطباعات حول التعليم في البلدان التي زاروها أو عرفوها.

أن فترات الازدهار الأكثر وضوحاً التي عرفتها « التربية المقارنة »، شأنها في ذلك شأن « العلوم المقارنة » جميعها، تتمركز بمجملها في السنوات الأولى التي تعقب الحروب، كما حدث مثلاً في العشرينات وفي النصف الثاني من الأربعينات[٣]. وطبعاً لم يكن الدافع إلى هذا الاهتمام المميز بالتربية المقارنة ما يذكره محمد قدري لطفي ببعض من الطوباوية والسذاجة حين يقول: « وقد كان للحربين العالميتين السابقتين أثر كبير في الاهتمام بهذا النوع من الدراسة. لما يعقب الحروب عادة من إعادة النظر في أسس التربية وأهدافها وتطبيقاتها العملية، وكذلك لما تتطلبه التعديلات في نظم التربية وفلسفتها، وإنشاء المعاهد والكليات والمدارس، من دراسة عامة، ودراسة في التربية المقارنة خاصة »[٤]، بقدر ما هو إرادة اكتشاف أسباب القوة ومصادر الضعف عند الآخر، خاصة لجهة المواقف والعقيدة والالتزام والتلاحم والتضحية... إلخ، وغيرها من السلوكات التي ترتكز بجزء كبير منها على التربية والتعليم، وتشكّل النافذة الأكثر ضبابية للولوج منها، من أجل التدخل سلباً في أكثر الأحيان، فالدولة الرابحة للحرب كانت ترمي إلى تثبيت وجودها في البلد الخاسر عن طريق كسب مواقع انفعالية إلى جانب المواقع العسكرية. وذلك عبر التربية والتعليم، وانطلاقاً من مقولة ليبنتز Leibniz: « من يسيطر على المدرسة يسيطر على العالم »[٥]، وكما فعلت فرنسا في المغرب مثلاً بعد توقيع معاهدة الحماية

(٣) راجع تاريخ التربية المقارنة وتطورها في الفصل الأول من كتاب وهيب سمعان: « **دراسات في التربية المقارنة** ». (القاهرة. مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥). ص: ٣ - ١١. وكذلك في الفصل الأول من كتاب محمد قدري لطفي: « **دراسات في نظم التعليم** ». (الفجالة. مكتبة مصر.

Lauwerys, Joseph. A. «La pedagogie comparée, son développement, ses problèmes», Tr. Bernadette Grandcolas, in: Traité des Sciences pédagogiques, Tome 3, (Paris, P.U.F. 1972) P. 11.

(٤) محمد قدري لطفي: **دراسات في نظم التعليم**. ص: ١٣.

(٥) راجع: Tricot Michel. De l'instruction publique à l'éducation permanente. (Paris. Tema éditions, les cahiers de l'éducation permanente. No 59, 1973) P. 52.

عندما أرادات تحويل تلك الحماية إلى استعمار ، وكما يذكر ذلك علناً المسيو هاردي وهو أحد المستعمرين الفرنسيين ، كان يحتل مركز مدير التعليم في المغرب ، حين خاطب جماعة من المراقبين المدنيين الذين استدعاهم عام ١٩٢٠ ، إلى حضور دورة من دورات التدريب التي كانت تنظّمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة ولإرشادهم إلى طريقة العمل في المناطق التي كُلِّفوا السيطرة عليها ، إذ قال : « منذ سنة ١٩١٣ دخل المغرب في حماية فرنسا ، ولقد أصبح في الواقع أرضاً فرنسية . وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول إن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم . ولكننا نعرف ، نحن الفرنسيين ، أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل ؛ إن القوة تبني الامبراطوريات ، ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام . إن الرؤوس تنحني أمام المدافع ، في حين تظل القلوب تغذّي نار الحقد والرغبة في الإنتقام . يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان »(٦) .

ولم ينحصر الاهتمام بـ « التربية المقارنة » بالدول المستعمرة عسكرياً من أجل تثبيت استعمارها ، وإنما امتد إلى الدول المتقدّمة صناعياً بقصد تسهيل تحقيق الاستعمار الثقافي والاقتصادي الذي يقود حتماً إلى الاستعمار السياسي الذي لا يقل خطراً عن الاستعمار العسكري ، فالدول المتقدمة صناعياً ترصد الأموال والأجهزة والمؤسسات والرجال لدراسة النظم الثقافية والتربوية في البلدان المتخلفة ، لرصد كمية وكيفية وأواليات تأثير الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتكنولوجية والتقنية والفلسفية والعنصرية والإثنية والقومية ، على سلوك الأفراد

---

(٦) راجع :

Hardy. M.G. «Le problème scolaire au Maroc, casablanca». Imp Rapide. 1920. in:

محمد عابد الجابري : **أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب** . (دار النشر المغربية ، الدار البيضاء) ص : ١٧ - ١٨ .

ومواقفهم والتزاماتهم من جهة، وعلى اتخاذ القرارات السياسية من جهة أخرى، وذلك لكي تتعرف على نقاط القوة عند الشعب المستهدف، بقصد تحطيمها، وعلى نقاط الضعف بقصد ترسيخها، والنفاذ من خلالها لتحقيق مآربها التي أقلها تسويق السلع والطرائق « التربوية ». وهكذا تكون قد حققت كسباً اقتصادياً من جهة أولى باحتكارها سوق « التكنولوجيا التربوية » في البلد الضحية، وفي الوقت نفسه تكون قد حققت تبعية ثقافية، وبالتالي سياسية للبلد نفسه حيالها. عن طريق قولبة هيكليات تفكير أبنائه وتنميطها، بواسطة الايديولوجية التي تبثها عبر الكتب والطرائق والأجهزة « والتكنولوجيا التربوية ». ويتم كل ذلك طبعاً تحت ستار من النبل المترفع والشهامة المعطاءة، يُغَذّيه إحساس الدول الصناعية الكبرى واقتناعها بوجوب ضرورة مساعدة الدول النامية على تطوير أوضاعها، والسير قدماً في طريق التقدم والعلم! ولا عجب في ذلك؛ فالدول الصناعية الكبرى تجد نفسها مضطرة عملياً لتقديم المساعدة العلمية للدول النامية، ليس حباً بهذه الأخيرة، وإنما « بقصد إغلاق حلقة السيطرة إغلاقاً محكماً، وإنشاء سوق جديدة للسلع المصنّعة، وحماية شركاتها الكبرى... وبشكل أخص، من أجل إجهاض المحاولات التي قد يخطر للدول النامية القيام بها للتخلص من الديون المتراكمة عليها، والتي تثقل كاهلها »[٧]. وللتدليل على صحة ما ورد سابقاً نطرح السؤالين التاليين:

١ ـ إذا كان ما ورد أعلاه صحيحاً، فما الذي يدفع البلدان النامية إلى الاهتمام بـ « التربية المقارنة » وبتدريسها في جامعاتها؟

٢ ـ رغم أن مادة « التربية المقارنة » تُدرّس في معظم جامعات العالم كمقرر عادي ضمن نطاق إجازة العلوم التربوية، لماذا تخصص البلدان الصناعية الكبرى لهذه المادة في جامعاتها درجة علمية أكاديمية مُمَيَّزة تصل إلى مرتبة الدكتوراه؟

---

(٧) Le Thanh Khoi: **Jeunesse exploitée. Jeunesse perdue.** (Paris: P.U.F., 1978), p. 128.

ولماذا لا يوجد مراكز أبحاث خاصة بالتربية المقارنة إلاّ في هذه البلدان[٨] ؟

برأينا إنّ هذه الأسئلة ليست متناقضة، والأجوبة عليها متكاملة، وتدخل ضمن إطار الخط العام لتصورنا وظيفة التربية المقارنة. فبالنسبة لاهتمام الدول النامية (ومنها الدول العربية) بالتربية المقارنة، نقول: إن الدول الصناعية الكبرى عملت ما في وسعها لتحييد ظاهر «التربية المقارنة»، وذلك لكي يتسنى لها فيما بعد، تحت ستار الموضوعية، تحقيق مآربها بسرعة تامة وبفعالية كاملة؛ لأنها تدرك أن من بين شروط نجاح هذه «التربية المقارنة» في القيام بوظيفتها الدعائية ـ الاستخبارية، يأتي في الدرجة الأولى اقتناع الدول النامية بتفوق الدول الصناعية الكبرى عليها ثقافياً وحضارياً وعلمياً وتكنولوجياً... إلخ، وبأهمية الفائدة التي يمكن أن تجنيها من اقتباس «الاكتشافات» التربوية الجديدة التي حققتها الدول الصناعية الكبرى. كما أن هذه الأخيرة تدرك أن من شروط ذلك النجاح أيضاً، ضرورة إقتناع الدول النامية بأن «التربية المقارنة» هي علم موضوعي حيادي كسائر العلوم الوضعية.

ويبدو أن الحيلة قد انطلت على الدول النامية التي صدّقت كل الادّعاءات المضلّلة التي صاغتها ببراعة واتقان الدولُ الصناعية الكبرى. والدليل على ذلك ما ورد في بعض كتب التربية المقارنة التي تُدرَّس في البلاد العربية؛ فعند الحديث عن أهداف هذا النوع من الدراسات (أي دراسات التربية المقارنة) نقرأ مثلاً:

---

(٨) أهم هذه المراكز:

أ) . مكتب الولايات المتحدة للتربية الذي يهتم بجمع معلومات واسعة عن نظم التعليم في البلاد المختلفة.

ب) المعهد الدولي التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا. وقد أنشىء عام ١٩٢٣. ومن أهم أهدافه الأبحاث الخاصة بنظم التعليم المختلفة.

جـ) معهد التربية بجامعة لندن الذي يقوم بنشاط واسع في هذا الميدان. ويُعد تقريرات هامة عن التربية المقارنة.

د) المكتب الدولي للتربية الذي أنشىء في فرنسا عام ١٩٢٧. ويهتم بشؤون التعليم في البلاد المختلفة.

« معرفة الطرق التي اتبعتها البلاد الأخرى في إيجاد حلول مشكلات التربية »، و« مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية في بلاده، والحدّ من عزلته التفكيرية » و« تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية العامة التي يشترك في بحثها جميع الدول »، و« الحدّ من المغالاة في تقدير نظمنا التربوية والتعليمية »، و« تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التي تدخل في تحديد نوع التعليم ونظامه »، و« دفع الباحث إلى مزيد من الاطلاع والتعمّق والتفسير والموازنة نتيجة لما يُحسّه من متعة عقلية تُسْتَمَدّ من التأمل والبحث في العوامل المختلفة التي تؤثر في النظم التعليمية في البلاد المختلفة »[9]. كما نقرأ في مكان آخر: « إن للدراسة المقارنة فائدتين، نظرية وعملية؛ فهي تساعد الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية تتأتّى نتيجة لما يقوم به من ملاحظة ومقارنة وتفسير، كما أنّ دراسته للقوى المؤثرة في النظم التعليمية ولمشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها، تزيد من فهمه وتقديره لنظم التعليم في بلده والبلاد الأخرى »[10].
يتّضح من هذه الأمثلة القليلة والموجودة بغزارة في معظم الكتب الشائعة في البلاد العربية بشكل خاص والبلاد النامية بشكل عام، أنّ الاهتمام بالتربية المقارنة، بالنسبة لهذه الدول، يقصد منه تدريب الباحث على الموضوعية، وتأمين مقدار معيّن من المتعة العقلية له، لكي يستطيع متابعة البحث، حتى الوصول إلى فهم كامل لنظام التعليم في بلده، والتعرف على حلول المشكلات في البلاد الأخرى.
وهكذا، وعبر المسافة الفاصلة بين التقدير الموضوعي للأنظمة التعليمية والمتعة العقلية التي يجنيها الدارس للتربية المقارنة، تَعْبُر الدعاية التربوية لنظم الدول الصناعية الكبرى. ومع غياب المؤسسات ومراكز الأبحاث المتخصّصة في التربية المقارنة، ومع غياب الأموال المرصودة للقيام بأبحاث في هذا الميدان، ومع اقتناعها بفائدة « علم التربية المقارنة »، تجد الدول النامية نفسها مضطرة إلى تبنّي « النتائج المُعَلّبة » التي وصلت إليها الدراسات الموجّهة في الدول الصناعية الكبرى، والتي

---

(٩) محمد قدري لطفي: **دراسات في نظم التعليم**، ص ١٩ - ٢٢.
(١٠) وهيب، سمعان: **دراسات في التربية المقارنة**، ص: ١٤.

تتناول غالباً النظم التعليمية في هذه الدول (الصناعية)، وخاصة منها العناصر التي رُتّبت خصّيصاً للتصدير إلى البلدان النامية، والتي غالباً ما تكون مكوّنة من تجارب «رائدة»، ومن حلول «تقنية» لمشكلات التعليم المستعصية. وتكون «الريادة» و«التقنية» في مثل هذه الحالات مرادفة لمجموعة من الأجهزة التكنولوجية التي تريد الدول الصناعية بيعها للدول النامية (مثلاً: تعليم اللغات عن طريق المختبرات السمعية ـ البصرية، ومحو الأمية عن طريق التلفزيون التربوي...). من هنا، فإن البلدان موضوع المقارنة في كتب التربية المقارنة تنحصر في ٩٠٪ من الحالات بالولايات المتحدة الأميركية، وفرنسا، وانجلترا، والاتحاد السوفياتي، سواء أكانت هذه الكتب منشورة في البلدان الصناعية أم في البلدان النامية.

أما بالنسبة للسؤال الثاني، فالجواب عنه يشكل الامتداد الطبيعي للجواب عن السؤال الأول؛ فالبلدان الصناعية الكبرى التي تنوي السيطرة ثقافياً واقتصادياً على الدول النامية، ترى نفسها مضطرة للاهتمام بهذا النوع من الدراسات المعمّقة لثقافات البلدان المنوي التدخل فيها. ومن هنا اهتمامها البالغ بمراكز الأبحاث وبالدراسات الأكاديمية على مستوى الدكتوراه (علماً بأن كتب التربية المقارنة الجامعية لا تشتمل إلا نادراً على مقارنات بين أنظمة التعليم في الدول النامية، على رغم توافر المعطيات والأبحاث حولها)، ففي المؤسسات ومراكز الأبحاث تجيّش الدول الصناعية الكبرى باحثيها لدراسة الواقع الثقافي والتغيّرات الحاصلة، وأسباب تلك التغيّرات في البلد المستهدف، وترصد لذلك الأموال، وترسل البعثات الثقافية والخبراء والمتعاونين (Coopérants)، تمهيداً لممارسة ضغوطها الثقافية والعلمية على البلد الضحية. أمّا في نطاق الدراسات الأكاديمية على مستوى الدكتوراه، فتستغل الدول الصناعية الكبرى حماس واندفاع الطلاب أبناء البلدان النامية الذين يقصدونها لمتابعة الدراسة الجامعية، وتدفع طموحاتهم في تحسين أحوال وطنهم، إلى درجة استكتابهم دراسات مطوّلة ومفصّلة حول مختلف أواليات النظام الثقافي في بلدهم. والذي يحدث عملياً في مثل هذه الحالات أن الطالب الذي يأتي من البلاد النامية يكون متعطشاً لحرية الكلمة، فيشعر بضرورة البوح

بكل ما يعتمل في صدره من حقائق وأسرار، يكون قد كتبها بألم ومضض في ظلّ النظام السياسي القمعي السائد في بلده[11]، فيكتب في أطروحته كلّ ما لا يستطيع كتابته أو قوله في بلده الأصلي، وتمنحه الدولة المضيفة درجة الدكتوراه مقابل ما أعطاها من معلومات قيّمة لا يستطيع التقاطها الباحث الأجنبي[12]، فهامش الحرية الظاهرة الذي تمنحه البلاد الصناعية الكبرى لهؤلاء الطلاب لا تنسى أن تستثمره من أجل الوصول إلى أكبر قدر من المعلومات الهامة عن بلاد منشأ الطلاب. وتشكّل هذه المعلومات في الوقت نفسه سلاحاً وقائياً في يد الدول الصناعية تستخدمه لتسيير الأمور بحسب مبتغاها، ومنع حدوث ما لا يخدم مصالحها. ولا يضيرها في شيء أن يعود صاحب الأطروحة إلى بلده؛ لأنها تعرف سلفاً أفكاره واحتمالات إصلاحاته (هذا إذا سُمِحَ له بالإصلاح)، وتملك بالتالي عناصر إجهاضها إذا ما رأت أنها ستتناقض مع مصالحها ومخططاتها.

وخلاصة القول إن كتب «التربية المقارنة» في حالتها الحاضرة ليست سوى بيان دعائي لتسويق البضاعة التربوية، وأنّ الأبحاث المختلفة في ميدان «التربية المقارنة» ليست سوى أحد أجهزة أو وسائل التجسس العلني، بقصد التدخل المتستر.

يبقى أن نشير إلى أن هذا المقال يندرج بنسبة كبيرة في خانة الفرضيات التي تسبق مرحلة البحث العلمي، وهو بالتالي لا يدعي العلمية والموضوعية، لكنه عن وعي وإدراك كاملين أراد أن يطرح هذه الاتهامات في سوق البحوث العلمية، لعله يستطيع بذلك استثارة اهتمام العلماء والباحثين في توجيه بعض أبحاثهم للتحقّق من الفرضية الأساسية التي أطلقها حول الوظيفة الفعلية للتربية المقارنة.

---

(١١) هذا ما يحدث غالباً لطلاب معظم البلاد العربية والأفريقية والآسيوية الذين يسافرون إلى أوروبا الغربية والولايات المتحدة من أجل التخصص وإكمال الدراسات الجامعية العليا.

(١٢) راجع: بشير سلامة: «**الأطروحات العربية في جامعات فرنسا**». الوطن العربي. (السنة الثانية. الأعداد: ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ١٩٧٨)، حيث يظهر بوضوح أن الأكثرية الساحقة من طلاب الدول العربية تعالج مواضيع تتعلق بسياسات دول المنشأ. وتتجه معظم الأطروحات إلى نقد النظام القائم واقتراح إصلاحات جديدة.

الخاتمة

من حسنات مؤسسات الإعداد ،
أنها لا تستطيع تحقيق وظائفها المرجوة
بدرجة عالية من الدقة

أود أن أختم دراستي هذه ببعض الملاحظات التي اعتبرها ضرورية لوضع هذه الدراسة في موقعها الصحيح.

١ ـ إن مجمل ما ورد في هذه الدراسة من تحليل لوظائف مؤسسات الإعداد وبالضبط لوظائف كلية التربية عبر أهدافها وتنظيمها وشروط القبول لها ومناهجها، لا يعني مطلقاً أن الطلاب ـ المعلمين الذين سيتخرجون منها سيكونون أدوات طيعة لتنفيذ غاياتها كما لا يعني ذلك أنهم سيتمثلون إيديولوجيتها المبثوثة عبر مناهجها. إن ما أرادت هذه الدراسة كشفه هو ما تريد تلك المؤسسة تحقيقه وليس ما استطاعت أو ما تستطيع تحقيقه فعلاً.

٢ ـ إن اختياري لبعض مقررات منهج كلية التربية دون المقررات الأخرى، لا يعني مطلقاً أن هذه الأخيرة عفيفة ولا تحمل في طياتها وظائف محددة من نفس طينة الوظائف التي تحملها أخواتها المقررات التي تم بحثها في هذه الدراسة.

٣ ـ إن بعض المفاهيم التي تمت مناقشتها والتي تنتمي إلى علوم مختلفة وخاصة منها التي تنتمي إلى « علم النفس » قد تكون صحيحة بحد ذاتها، لكن استخدامها في السياق الذي استخدمت فيه جعلها ترتبط أو تخدم وظائف بعيدة أصلاً عن حقل أهداف العلم الذي ننتمي إليه.

٤ ـ إن هذه الدراسة لم تقصد لا من قريب ولا من بعيد المساس بكفاءة ونزاهة أساتذة المقررات التي نوقشت وحللت وظائفها، على العكس من ذلك، فإن هذه الدراسة كانت تراهن دوماً على وعي أساتذة هذه المقررات لقطع الطريق على الانعكاسات والآثار السيئة للمواد الواردة في هذه المقررات.

الملحق

دليل كلية التربية
نظام جديد

تقـــديم

إن المرسوم التنظيمي رقم ١٨٣٣ تاريخ ١٩٧٩/٣/١٦ قد وضع كلية التربية على منعطف جديد، حملها مسؤوليات جسام ومهام هي من الأهمية، لأنها تتجه إلى خلق كادرات تربوية قيادية لمختلف القطاعات، من مفتشين تربويين ومرشدين تربويين ومديري ثانويات ودور معلمين ومعلمات، علاوة على مهمتها الأساسية في إعداد أساتذة للتعليم الثانوي.

وجاء قانون تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة ليدعم هذا التوجه باعتباره طلاب كلية التربية موظفين متدرجين في الملاك العام فور مباشرتهم الدراسة في الكلية وبذلك أفسح في المجال لهؤلاء الطلاب للإنصراف للتحصيل الأكاديمي دون أن يقف في طريقهم عائق الخوف على مستقبلهم الذي اطمأنوا إليه أو هاجس إيجاد فرص العمل.

وإدارة الكلية حرصاً منها على وضع الطالب في الصورة، وتوفيراً للسؤال فقد عمدت إلى وضع هذا الدليل الأوّلي متناولة فيه:

١ ـ لمحة تاريخية عن نشأة الكلية وتطوّرها.

٢ ـ المرسوم التنظيمي ١٨٣٣ تاريخ ١٩٧٩/٣/١٦.

٣ ـ قانون تنظيم شؤون الطلاب المنفذ بالمرسوم ٣٧٣٦ تاريخ ١٩٨٠/١٢/٣١.

٤ ـ بعض أحكام النظام الداخلي للجامعة اللبنانية فيما يتعلق بـ :

أ ـ النظام التأديبي للطلاب.

ب ـ نظام المكتبة.

٥ ـ المناهج.

٦ ـ التسجيل.

٧ ـ الهيئة التعليمية.

لمحة تاريخية عن نشأة وتطور كلية التربية

بموجب المرسوم رقم ٦٢٦٧ تاريخ ٢٠ تشرين أول ١٩٥١ تأسست كلية التربية باسم دار المعلمين العليا. وبتاريخ ٦ شباط ١٩٥٣ عرفها المرسوم الاشتراعي رقم ٢٥ باسم معهد المعلمين العالي الذي حدد إطار تنظيمه المرسوم ١٦٤٨٩ تاريخ ٢٩ أيار ١٩٦٤.

أناط المرسوم ١٦٤٨٩ تاريخ ٢٩ أيار ١٩٦٤ بمعهد المعلمين العالي: إعداد أساتذة للتعليم الثانوي في حقل التربية والتعليم إعداداً نظرياً وعملياً واشتمل المعهد على قسمين:

أ ـ قسم التربية: ويشمل الشعب التالية:

١ ـ الإعداد التربوي للحصول على الكفاءة في التعليم الثانوي.

٢ ـ الإعداد التربوي للحصول على الكفاءة في التفتيش التربوي.

٣ ـ الإعداد التربوي للحصول على الكفاءة في إدارة مدرسة ثانوية أو دار معلمين ومعلمات.

٤ ـ مركز الأبحاث والدراسات التربوية.

ب ـ قسم التعليم: يتألف من فرعين أدبي وعلمي، يشمل الفرع الأدبي ثماني شعب:

١ ـ اللغة العربية وآدابها.

٢ ـ اللغة الفرنسية وآدابها.

٣ ـ اللغة الانكليزية وآدابها.

٤ ـ علم النفس.

٥ ـ التربية.

٦ ـ الفلسفة.

٧ ـ الجغرافيا.

٨ ـ التاريخ.

ويشمل الفرع العلمي أربع شعب:

١ ـ العلوم الرياضية.
٢ ـ العلوم الفيزيائية.
٣ ـ العلوم الكيميائية.
٤ ـ العلوم الطبيعية.

وقد حدد المرسوم التنظيمي للمعهد مدة الدراسة في قسم التعليم بخمس سنوات للحصول على الإجازة والكفاءة للتعليم الثانوي.

وظلت كلية التربية نواة الجامعة اللبنانية وأولى معاهدها لغاية ١٩٥٩/١٢/١٦. واكتسبت اسمها المعروف اليوم بكلية التربية بموجب القانون ٦٧/٧٥ تاريخ ١٩٦٧/١٢/١٦.

وبصدور المرسوم رقم ١٨٣٣ تاريخ ١٦ آذار ١٩٧٩ الذي ألغى المرسوم التنظيمي رقم ٦٤/١٦٤٨٩، نظمت كلية التربية وفقاً لرؤية جديدة بحيث اشترط لقبول الطلاب في السنة الأولى من شهادة الكفاءة: حيازة الإجازة التعليمية أو ما يعادلها رسمياً في الاختصاص المطلوب (في المادة الرابعة ـ الفقرة الأولى) كما حدّدت مدة الدراسة للحصول على شهادة الكفاءة بسنتين (المادة الثالثة ـ الفقرة الأولى).

وفي مادته الثانية أناط المرسوم المذكور بكلية التربية منح الشهادات التالية:

١ ـ شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي لمختلف اختصاصاته.
٢ ـ شهادة الكفاءة في إدارة مدرسة ثانوية ودار معلمين ومعلمات، وفي الإرشاد التربوي والتفتيش التربوي.
٣ ـ شهادة الكفاءة في وظائف تربوية أخرى تحدد بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية بناء على اقتراح مجلس كلية التربية وطلب وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة أو موافقته.
٤ ـ شهادة الدكتوراه في التربية.

كما تشمل الكلية المذكورة على:

أ ـ مركز للأبحاث والدراسات التربوية.
ب ـ ثانوية نموذجية ملحقة بها.

وفي مادته الثامنة نص المرسوم على ما يلي: « تعتبر شهادة الكفاءة الصادرة عن كلية التربية أو عن معهد المعلمين العالي سابقاً، في الجامعة اللبنانية، دبلوم دراسات عليا أو ماجستير ».

وبصدور القرار رقم ١٦ محضر مجلس الوزراء رقم ٢٩ تاريخ ١٦/٧/١٩٨٠ المتعلّق بموافقة مجلس الوزراء على مشروع المنهج لإعداد أساتذة التعليم الثانوي بكلية التربية.

وبعد صدور المرسوم ٣٧٣٦ تاريخ ٣١/١٢/١٩٨٠ المتعلق بتنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة، اكتملت الوضعية القانونية لكلية التربية

مرسوم رقم ١٨٢٢
تنظيم كلية التربية في الجامعة اللبنانية

إن رئيس الجمهورية

بناء على الدستور

بناء على القانون رقم ٦٧/٧٥ تاريخ ٢٦/١٢/١٩٦٧ (تنظيم الجامعة اللبنانية).

بناء على المرسوم الاشتراعي رقم ١٢٢ تاريخ ٣٠/٦/١٩٧٧ (تعديل بعض أحكام قانون الجامعة اللبنانية).

بناء على المرسوم رقم ١٦٤٨٩ تاريخ ٢٩/٥/١٩٧٤ (تنظيم كلية التربية في الجامعة اللبنانية ـ معهد المعلمين العالي سابقاً).

وبعد استطلاع رأي رئيس الجامعة اللبنانية.

وبعد استشارة مجلس شورى الدولة.

بناء على اقتراح وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة.

وبعد موافقة مجلس الوزراء بتاريخ ٢٨/٢/١٩٧٩.

يرسم ما يأتي:

الفصل الأول: أحكام عامة

المادة الأولى: تشمل مهمة كلية التربية في الجامعة اللبنانية ما يلي:

١ ـ إعداد أساتذة للتعليم الثانوي يتمتعون بالكفاءة التربوية.

٢ ـ إعداد أطروحة تربوية لمختلف قطاعات الإدارة التربوية من مفتشين تربويين ومرشدين ومديري مدارس ثانوية ودور معلمين ومعلمات وغيرهم.

٣ ـ منح الرتب الجامعية العالية في التربية.

٤ ـ القيام بالأبحاث والدراسات التربوية العالية.

٥ ـ تنظيم مؤتمرات وحلقات تربوية والاشتراك في ما يعقد منها في الداخل والخارج.

٦ ـ الاشتراك في اللجان العاملة في حقل التخطيط التربوي ومناهج التعليم.

المادة الثانية: تشتمل كلية التربية على شعب تعدّ للشهادات التالية:

١ ـ شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي بمختلف اختصاصاته.

٢ ـ شهادة الكفاءة في إدارة مدرسة ثانوية ودار معلمين ومعلمات وفي الإرشاد التربوي والتفتيش التربوي.

٣ ـ شهادة الكفاءة في وظائف تربوية أخرى تحدد بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية بناء على اقتراح مجلس كلية التربية وطلب وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة أو موافقته.

٤ ـ شهادة الدكتوراه في التربية.

كما تشتمل الكلية المذكورة على:

١) مركز للأبحاث والدراسات التربوية العالية.

٢) ثانويات نموذجية ملحقة بها.

الفصل الثاني: شهادة الكفاءة

المادة الثالثة:

١) مدة الدراسة للحصول على شهادة الكفاءة سنتان.

٢) يحدد منهاج الدراسة ونظام الامتحان للشهادة المذكورة بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية بناء على اقتراح مجلس كلية التربية.

المادة الرابعة: يشترط لـقبول الطلاب في السنة الأولى من شهادة الكفاءة ما يلي:

١) حيازة الإجازة التعليمية، أو ما يعادلها رسمياً، في الاختصاص المطلوب.

٢) النجاح في مباراة الدخول والتي تحدد شروطها بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء.

المادة الخامسة:

١) يحدّد بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء، بناء على اقتراح وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة وبعد استطلاع رأي مجلس كلية التربية، عدد الاختصاصات في كل مباراة دخول إلى السنة الأولى من شهادة الكفاءة.

٢) يحدد وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة قيمة المنحة الدراسية لكل طالب في شهادة الكفاءة ضمن الاعتمادات المرصدة لهذه الغاية في موازنة كلية التربية.

المادة السادسة:

١) على كل طالب يقبل في السنة الأولى من شهادة الكفاءة أن يقدم تعهداً مصدقاً لدى الكاتب العدل بالعمل مدة خمس سنوات على الأقل في الوظيفة العامة التربوية التي يعين فيها بعد حصوله على شهادة الكفاءة تحت طائلة غرامة قدرها ألف ليرة لبنانية عن كل سنة دراسية قضاها في الكلية مع إعادة قيمة المنحة التي تقاضاها وذلك إذا ترك الكلية أو طرد منها أو رفض القيام بالعمل الذي يعين له بعد تخرجه أو عزل من الوظيفة قبل تنفيذ التعهد.

٢) يعفى من أحكام التعهد المتخرج الذي لا يتم تعيينه خلال ستة أشهر من تاريخ تخرجه شرط أن ينذر الإدارة المعنية بكتاب قبل انتهاء هذه المدة بشهر على الأقل.

المادة السابعة: يتدرب طلاب شهادة الكفاءة، بإشراف أساتذتهم، في الثانويات النموذجية الملحقة بكلية التربية وفي المدارس الثانوية الأخرى ودور المعلمين والمعلمات.

المادة الثامنة: تعتبر شهادة الكفاءة الصادرة عن كلية التربية، أو عن معهد المعلمين العالي سابقاً، في الجامعة اللبنانية، دبلوم دراسات عليا أو ماجستير.

المادة التاسعة: يكون إيفاد المتفوقين في شهادة الكفاءة لمتابعة تخصصهم التربوي في الخارج في نطاق شهادة الكفاءة التي حصلوا عليها، وفي هذه الحال يؤخّر إلى ما بعد رجوعهم تنفيذ التعهّد المنصوص عنه في المادة السادسة من هذا المرسوم.

الفصل الثالث: شهادة الدكتوراه في التربية

المادة العاشرة:

١) تحدث في كلية التربية بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية، بناء على اقتراح مجلس الكلية المذكورة، شهادة دكتوراه دولة في التربية.

٢) يحدد بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية بناء على اقتراح مجلس كلية التربية منهاج الدراسة ونظام الامتحان لشهادة الدكتوراه المذكورة وشروط قبول الطلاب لمتابعة دروسها.

الفصل الرابع: أحكام متفرقة وانتقالية

المادة الحادية عشرة: يحدد النظام الداخلي لكلية التربية وللثانويات النموذجية الملحقة بها وبرنامج العمل ونظامه في مركز الأبحاث والدراسات العالية، بقرار من مجلس الجامعة اللبنانية بناء على اقتراح مجلس الكلية المذكورة.

المادة الثانية عشرة: بانتظار صدور نظام خاص بكلية التربية، تعتمد النصوص التي كانت مرعية سابقاً لجهة التعيين والتعاقد بالتفرغ وبالساعة لأفراد الهيئة التعليمية في الكلية المذكورة.

المادة الثالثة عشرة: يستمر الطلاب الرسميون المنتسبون إلى كلية التربية بتاريخ

نفاذ هذا المرسوم في متابعة دروسهم في الكلية المذكورة وتطبق عليهم الأحكام القانونية والنظامية السابقة.

المادة الرابعة عشرة: تلغى النصوص التي تتعارض وأحكام هذا المرسوم أو لا تأتلف مع مضمونه ولاسيما المرسوم رقم ١٦٤٨٩ تاريخ ١٩٦٤/٥/٢٩ المتعلّق بتنظيم كلية التربية في الجامعة اللبنانية (معهد المعلمين العالي سابقاً).

المادة الخامسة عشرة: ينشر هذا المرسوم ويبلغ حيث تدعو الحاجة./

بعبدا في ١٦ آذار ١٩٧٩
الامضاء: الياس سركيس
صدر عن رئيس الجمهورية
رئيس مجلس الوزراء
الامضاء: سليم الحص
وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة
الامضاء: الدكتور أسعد رزق

المرسوم رقم ٣٧٢٦

وضع مشروع القانون المعجل المحال على مجلس النواب بموجب المرسوم رقم ٢٨٢٠ الرامي إلى تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية موضع التنفيذ

إن رئيس الجمهورية.

بناء على الدستور ولا سيما المادة ٥٨ منه.

وبما أن الحكومة أحالت على مجلس النواب بموجب المرسوم رقم ٢٨٢٠ تاريخ ٨٠/٣/٢٢ مشروع قانون معجل يرمي إلى تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

وبما أنه انقضى أكثر من أربعين يوماً على طرح هذا المشروع على مجلس النواب دون أن يبتّه.

بناء على اقتراح وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة.

وبعد موافقة مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة بتاريخ ١٩٨٠/١٢/٢٤.

يرسم ما يأتي:

المادة الأولى: يوضع موضع التنفيذ مشروع القانون المعجل، المحال على مجلس

النواب بموجب المرسوم رقم ٢٨٢٠ تاريخ ١٩٨٠/٣/٢٢ الرامي إلى تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية التالي نصه :

المادة ١ : تسري أحكام هذا القانون على الطلاب المقبولين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية بنتيجة مباراة الدخول إلى السنة الأولى من شهادة الكفاءة.

المادة ٢ :

أ - يتم قبول الطلاب في السنة الأولى من شهادة الكفاءة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية ، بموجب مباراة يجريها مجلس الخدمة المدنية وفقاً للأحكام المعمول بها في نظام الموظفين ، وللأسس والمبادىء المعتمدة في تعيين الموظفين.

ب - على كل طالب يقبل في السنة الأولى من شهادة الكفاءة ، أن يقدم تعهداً مصدقاً لدى الكاتب العدل بالعمل لمدة خمس سنوات على الأقل في الوظيفة العامة التربوية التي يعين فيها بعد حصوله على شهادة الكفاءة. وإذا أخلّ بهذا الشرط أو إذا ترك الكلية أو فصل عنها أو رفض القيام بالعمل الذي عين له بعد تخرجه أو إذا صرف أو عزل من الوظيفة قبل تنفيذه تعهده ، غرم بمبلغ خمسة آلاف ليرة لبنانية عن كل سنة دراسية قضاها في الكلية وبإعادة الرواتب التي يكون قد تقاضاها خلال السنة الأخيرة.

المادة ٣ : يعتبر طالب شهادة الكفاءة موظفاً متدرجاً في ملاك الوظيفة التي تعده لها شهادة الكفاءة التي يتابع دراستها ، وذلك طوال مدة دراسته لغاية تثبيته في الوظيفة المذكورة ، ولمدة أقصاها سنتان من تاريخ قبوله في الكلية.

على أنه يجوز لمجلس الجامعة أن يسمح للطالب في حالات استثنائية يعود تقديرها له قضاء سنة ثالثة في الكلية لاستكمال الأرصدة المفروضة ، وفي هذه الحالة لا يتدرج إلا بعد حصوله على شهادة الكفاءة. أما تقويم الأرصدة فيتم في دورة واحدة كل سنة والطالب الذي يرسب في رصيد يحق له إعادته مرة واحدة.

المادة ٤ : يتقاضى طالب شهادة الكفاءة راتب الدرجة الأخيرة من الوظيفة التي تعدّه لها شهادة الكفاءة التي يتابع دراستها.

أما اذا كان الطالب المذكور موظفاً رسمياً بتاريخ قبوله فيتقاضى راتبه السابق اذا كان هذا الراتب يفوق راتب الدرجة الأخيرة من الوظيفة التي تعده لها شهادة الكفاءة التي يتابع دراستها، ومع مراعاة احكام المادة الخامسة التالية.

المادة ٥ : يحتفظ طالب شهادة الكفاءة الذي يكون موظفاً رسمياً بتاريخ قبوله، بحقه بالتدرج في ملاكه الأصلي طوال مدة دراسته ولغاية تثبيته في الوظيفة التي تعده لها شهادة الكفاءة التي يتابع دراستها، إلا في حال رسوبه وقبوله في سنة ثالثة، لذا تطبق أحكام المادة الثالثة من هذا القانون.

المادة ٦ : يستحق الراتب الجديد لطالب شهادة الكفاءة ابتداء من تاريخ مباشرته الدراسة في الكلية.

المادة ٧ : تحسب مدة الدراسة لطلاب شهادة الكفاءة من أصل خدماتهم الفعلية في الوظيفة العامة، على أن يؤدوا عنها المحسومات التقاعدية.

المادة ٨ :

أ - يخضع جميع طلاب شهادة الكفاءة للموجبات والمحظورات والمسؤوليات المنصوص عنها في نظام الموظفين ولا سيما المواد ١٤ و١٥ و٥٤ و٥٥ من المرسوم الاشتراعي رقم ١١٢ تاريخ ١٢/٦/١٩٥٩.

ب - لا يحق لهؤلاء الطلاب القيام بأي عمل مأجور أو دون بدل خلال مدة وجودهم في الكلية، ويتفرغون لدراستهم تفرغاً كاملاً، وفي حال الإخلال بنص هذه المادة تطبق بحق المخالف أحكام المادة ٥٥ من المرسوم الاشتراعي رقم ١١٢ تاريخ ١٢/٦/١٩٥٩.

جـ - يتولى بالنسبة للطلاب المذكورين كل من المراجع التالية الصلاحيات المنصوص عنها في المادة ٥٦ من نظام الموظفين وفقاً لما يلي:

★ مدير الفرع: صلاحيات المدير أو رئيس المصلحة.

★ عميد الوحدة الجامعية: صلاحيات المدير العام.

★ رئيس الجامعة: صلاحيات الوزير.

د - يعتبر رئيس القسم التعليمي أو رئيس الشعبة في الفرع بالنسبة للطلاب

المذكورين الرئيس المباشر المشار إليه في المادة ١٤ من نظام الموظفين.

المادة ٩:

أ - يثبت الناجحون في شهادة الكفاءة بمرسوم في الدرجة قبل الأخيرة من الرتبة التي أعدتهم لها شهادة الكفاءة التي نجحوا فيها.

ب - أما إذا كان الطالب موظفاً رسمياً بتاريخ قبوله في الكلية وكان راتبه قبل تثبيته في وظيفته الجديدة يفوق أو يوازي راتب الدرجة قبل الأخيرة من الوظيفة المذكورة فيجري تثبيته في الدرجة التي يوازي راتبها راتبه من احتفاظه بالقدم المؤهّل للتدرج.

المادة ١٠: مع مراعاة أحكام المادة الثالثة من هذا القانون كل طالب قبل في السنة الأولى من شهادة الكفاءة ولم يحصل على الشهادة المذكورة خلال سنتين من تاريخ قبوله يُعاد حكماً إلى وظيفته الأصلية إذا كان موظفاً رسمياً بتاريخ قبوله. أما إذا كان الراسب غير موظف، فيعتبر مصروفاً من الخدمة اعتباراً من نهاية السنة الأخيرة، وعليه أن يعيد الرواتب التي يكون قد قبضها خلال السنة الأخيرة، وفي مطلق الأحوال يفقد حقه في الاشتراك في مباراة الدخول إلى السنة الأولى من شهادة الكفاءة.

المادة ١١: تصرف رواتب جميع طلاب شهادة الكفاءة من موازنة كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

المادة ١٢: يحظر بعد تخرج الفوج الأول من حملة شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي تعيين أساتذة في ملاك التعليم الثانوي من غير حملة شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي وذلك باستثناء حملة الإجازة التعليمية أو ما يعادلها ممن تعاقدت معهم الدولة بعقد صريح للتخصّص وتضمن هذا العقد بنداً يقضي بوجوب تعيينهم بعد إنهاء تخصّصهم وإتمامهم الشروط المبينة في العقد، وباستثناء أيضاً الذين يحملون بتاريخ صدور هذا القانون شهادة الكفاءة الصادرة عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

إذا كانوا لم يعيّنوا بعد.

المادة ١٣: تلغى المادة ١٦ من المرسوم الاشتراعي رقم ١٣٤ تاريخ ١٩٥٩/٦/١٢ ويلغى القانون رقم ٧٢/١ تاريخ ١٣/ ١٩٧٢/١ المتعلق بتعيين خريجي كلية التربية في الجامعة اللبنانية وكل نص تشريعي أو تنظيمي مخالف لأحكام هذا القانون أو لا يتفق ومضمونه.

المادة ١٤: يعمل بهذا القانون فور نشره في الجريدة الرسمية.

المادة الثانية: ينشر هذا المرسوم ويبلغ حيث تدعو الحاجة.

بعبدا في ٣١ كانون الأول ١٩٨٠

الامضاء: الياس سركيس

صدر عن رئيس الجمهورية

رئيس مجلس الوزراء

الامضاء: شفيق الوزان

وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة

الامضاء: رينه معوض

ملحق بالمرسوم ٢٧٢٦

نص المواد التي أتى ذكرها المرسوم ٢٧٢٦ تاريخ ٨٠/١٢/٢١ والتي يمكن أن تطبق على طلاب كلية التربية

نص المواد: ١٤ و١٥ و٥٤ و٥٦ من المرسوم الاشتراعي ١١٢ تاريخ ١٩٥٩/٦/١٢.

المادة ١٤: واجبات الموظفين العامة

يتوجب على الموظف بوجه عام:

١ - أن يستوحي في عمله المصلحة العامة دون سواها، ويسهر على تطبيق القوانين والأنظمة النافذة، دون أي تجاوز أو مخالفة أو إهمال.

٢ - أن يخضع لرئيسه المباشر وينفذ أوامره وتعليماته إلا إذا كانت هذه الأوامر والتعليمات مخالفة القانون بصورة صريحة وواضحة. وعلى هذه الحالة، على الموظف أن يلفت نظر رئيسه خطياً أن المخالفة حاصلة ولا يلزم بتنفيذ هذه الأوامر والتعليمات إلا إذا أكدها الرئيس خطياً، وله أن يرسل نسخاً عن المراسلات إلى إدارة التفتيش المركزي.

٣ - أن ينجز معاملات أصحاب المصالح بسرعة ودقـة وإخلاص ضمن حـدود اختصاصه.

المادة ١٥ : الأعمال المحظّرة

يحظر على الموظف أن يقوم بأي عمل تمنعه القوانين والأنظمة النافذة ولا سيما :

١ - أن يشتغل بالأمور السياسية ، أو ينضم إلى الأحزاب السياسية أو يحمل إشارة حزب ما ، أو يلقي أو ينشر بدون إذن كتابي من الرئيس المختص في وزارته خطياً، أي مقالات أو تصريحات أو مؤلفات في جميع الشؤون.

٢ - أن ينضم إلى المنظمات أو النقابات المهنية.

٣ - أن يضرب عن العمل أو يحرّض غيره على الإضراب.

٤ - (كما تعدلت بقانون ٦٤/٣/٦) ، أن يمارس أية مهنة تجارية أو صناعية أو أية مهنة أو حرفة مأجورة أخرى فيما عدا التدريس في إحدى معاهد التعليم العالي أو إحدى مدارس التعليم الثانوي ضمن شروط تحدد بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء في ما عدا سائر الحالات التي تنص عليها صراحة القوانين الخاصة ، أو أن يكون عضواً في مجلس إدارة شركة مغفلة أو شركة توصية مساهمة ، أو أن تكون له مصلحة مادية مباشرة أو بواسطة الغير في مؤسسة خاضعة لرقابته أو لرقابة الإدارة التي ينتمي إليها.

٥ - أن يجمع بين وظيفته والوظائف الانتخابية النيابية والبلدية والاختيارية كما هو مبين في القوانين الخاصة بهذه الوظائف.

٦ - أن يقوم بأي عمل مأجور يحط من كرامة الوظيفة أو يكون لا علاقة بها.

٧ - أن يلتمس أو يقبل توصية ما ، أو أن يلتمس أو يقبل مباشرة أو بالواسطة ، بسبب الوظيفة التي يشغلها ، هدايا أو إكراميات أو منح من أي نوع كانت.

٨ - أن يبوح بالمعلومات الرسمية التي اطلع عليها أثناء قيامه بوظيفته ، حتى انتهاء مدة خدمته ، إلا إذا رخصت له وزارته خطياً بذلك.

٩ - (فقرة مضافة بقانون ٦٤/٣/٦) أن ينظّم العرائض الجماعية المتعلقة بالوظيفة أو أن يشترك في تنظيمها مهما كانت الاسباب والدوافع.

المادة ٥٤ : المسؤولية المسلكية

يعتبر الموظف مسؤولاً من الوجهة المسلكية ويتعرض للعقوبات التأديبية إذا أخل عن قصد أو عن إهمال بالواجبات التي تفرضها عليه القوانين والأنظمة النافذة، ولا سيما بالواجبات المنصوص عليها في المادتين ١٤ و١٥ من هذا المرسوم الاشتراعي. ولا تحول الملاحقة التأديبية دون ملاحقة هذا الموظف عند الاقتضاء أمام المحاكم المدنية أو الجزائية المختصة.

المادة ٥٥ : العقوبات التأديبية

العقوبات التأديبية درجتان :

الدرجة الأولى:

١ ـ التأنيب.
٢ ـ حسم الراتب لمدة خمسة عشر يوماً على الأكثر.
٣ ـ تأخير التدرج لمدة ستة أشهر على الأكثر.

الدرجة الثانية:

١ ـ تأخير التدرج لمدة ثلاثين شهراً على الأكثر.
٢ ـ التوقيف عن العمل بدون راتب لمدة لا تجاوز ستة أشهر.
٣ ـ إنزال درجة واحدة أو أكثر ضمن الرتبة نفسها.
٤ ـ إنزال الرتبة.
٥ ـ الصرف من الخدمة.
٦ ـ العزل.

المادة ٥٦ : المرجع الذي يعود إليه حق فرض العقوبات المسلكية

١ ـ يحق لرئيس الدائرة أن يفرض عقوبة التأنيب وعقوبة حسم الراتب لمدة لا تتجاوز ثلاثة أيام.

٢ ـ يحق للمدير ورئيس المصلحة والقائمقام أن يفرضوا عقوبة التأنيب وعقوبة حسم الراتب لمدة لا تتجاوز ستة أيام بناء على اقتراح الرئيس المباشر للموظف.

٣ ـ يحق للوزير بناء على إقتراح المدير العام أو رئيس إدارة التفتيش المركزي أن يفرض على الموظف أية عقوبة من الدرجة الأولى على أن العقوبة الثالثة فهي لا تفرض إلا بعد توجيه تأنيبين متتاليين للموظف خلال سنة.

٤ ـ يحق لمجلس التأديب فرض أية عقوبة من عقوبات الدرجة الثانية. كما يحق له أن يفرض أية عقوبة من الدرجة الأولى فيما إذا تبين له أن الموظف لا يستحق عقوبة أشد.

٥ ـ يحق لكل مرجع من المراجع المذكورة في الفقرات الثلاث الأول من هذه المادة بعد أن يكون قد اتخذ العقوبة الداخلة في نطاق صلاحيته، أن يقترح على المرجع الذي يعلوه اتخاذ عقوبة أشد.

أ ـ تأديب الطلاب:

مع مراعاة أحكام المادة الثامنة من القانون المنفذ بالمرسوم رقم ٣٧٣٦ تاريخ ٣١/١٢/١٩٨٠ تطبق على طلاب كلية التربية:

المادة ٥٨: يكون عرضة للتأديب كل طالب أخل بواجباته أو أتى عملاً يتنافى مع الكرامة أو مع سلامة الجو الجامعي. وتكون الإجراءات التأديبية الصادرة عن الجامعة مستقلة عن الإجراءات القضائية.

المادة ٥٩: يعتبر عملاً يتناوله التأديب:

- الجرم الجزائي المتصل بالحياة الجامعية.
- الاخلال بالأمن والنظام داخل الجامعة وكلياتها ومعاهدها.
- الامتناع عمداً عن حضور الدروس والمحاضرات والأعمال الجامعية التي تقضي الأنظمة الجامعية بالمواظبة عليها.
- التعدي على أفراد الهيئة التعليمية أو موظفي الجامعة.
- التمرد على أنظمة الجامعة.
- ارتكاب الغش في الامتحان أو الشروع فيه.

المادة ٦٠ : يخضع للسلطة التأديبية :

- الطلاب المسجلون في الكليات والمعاهد التابعة للجامعة ، ما دام تسجيلهم قائماً .
- المرشحون من خارج الجامعة للتقدم إلى الرتب الجامعية .

المادة ٦٣ : كل تزوير أو غش أو محاولة غش ، عند التسجيل أو في الامتحانات يعرض المرتكب إلى إلغاء امتحانه .

فإذا ضبط الطالب متلبساً بالغش طرد فوراً من قاعة الامتحان واعتبر امتحانه باطلاً حكماً أما في سائر الحالات فإن إبطال الامتحان يصدر بقرار من مجلس الكلية أو المعهد .

المادة ٦٤ : يحال مرتكب التزوير أو الغش أو مرتكب محاولة الغش مع من يشترك معه إلى مجلس الكلية أو المعهد وللمجلس أن يصدر مع قرار إبطال الامتحان إحدى العقوبات المنصوص عليها في المادة ٦١ من هذا القانون .

ب ـ نظام المكتبة :

استعارة الكتب

المادة السابعة والعشرون: يحق لأساتذة الجامعة وموظفيها والطلاب المسجلين لدى كلياتها ومعاهدها استعارة الكتب من مكتباتها ضمن الشروط الآتية :

١ ـ يدفع الطالب في الجامعة مبلغاً قدره ٢٥ ليرة لبنانية ضمانة للكتب التي يستعيرها . ويعاد إليه هذا المبلغ عند انقطاعه عن الاستعارة من مكتبات الجامعة ويلزمه إبراز بطاقته الجامعية للموظف المسؤول فيها .

ملاحظة: (يمكن إغفال هذه الفقرة كون الطالب أصبح موظفاً) .

٢ ـ لا يسمح باستعارة أكثر من كتابين في آن واحد .

٣ ـ مدة الاستعارة أسبوع واحد ، مرة واحدة .

٤ ـ لا تعار مطلقاً المصادر التالية : الكتب النادرة ـ المخطوطات ـ الرسائل ـ المراجع ـ المجموعات ـ اللوحات ـ الموسوعات ـ القواميس وما إلى ذلك .

٥ ـ يوجه أمين المكتبة تنبيهاً للمتخلف عن إعادة الكتب المستعارة في حينها وفي

حال عدم الامتثال للتنبيه يرفع أمين المكتبة الأمر إلى عميد الكلية أو مدير المعهد المختص الذي يتخذ أو يقترح الاجراءات بحفظ حقوق المكتبة.

٦ - إذا أضاع المستعير كتاباً أو كتباً تخص المكتبة أو ألحق بها عطلاً ألزم بشراء نسخة من كل منها وتسليمها إلى أمانة المكتبة، أو ألزم بدفع ثمنها.

٧ - عند مخالفة المستعير أحد شروط الإعارة مرتين متواليتين يحرم حق الإستعارة مدة ثلاثة أشهر على سبيل الإنذار. وإذا تكررت المخالفة يحرم هذا الحق مدة سنة دراسية.

٨ - لا يسمح بتاتاً لموظفي المكتبة إعطاء أي طالب أو موظف كتباً برسم الإعارة على اسمهم الخاص أو مسؤوليتهم وإنما يلزمهم التقيد بأحكام نظام الاستعارة وكل مخالفة لهذا النظام تعرض صاحبها للمؤاخذة التأديبية.

ج - يفرض على الطالب الاشتراك في صندوق بريد خاص طيلة فترة تواجده في الكلية وعليه أن يدفع مبلغ تأمين مقداره ٥٠ ليرة لبنانية يودعه رئيس قسم اللوازم. ويمكنه استرداد هذا المبلغ فور تخرجه.

ثانياً: التسجيل

يتم تسجيل الطلاب الذين تقرّر قبولهم في مرسوم التعيين على مرحلتين:

أ - المرحلة الأولى: التسجيل الاداري:

يتوجب على الطلاب في هذه المرحلة أن يتقدموا من قسم شؤون الطلاب مصحوبين بالمستندات التالية:

١ - شهادة صحية من مركز الطب الوقائي للجامعة اللبنانية.

٢ - خمس صور شمسية مصدقة من مختار المحلة.

٣ - إفادة وظيفة لفئة الموظفين تتضمن قيمة الراتب الأساسي والدرجة وتاريخ آخر تدرج قد استحق.

٤ - طابع أميري بقيمة ليرة لبنانية.

٥ - تعهد مصدّق من الكاتب العدل بالعمل خمس سنوات في الوظيفة العامة

التربوية التي يعيّن فيها عملاً بالمادة الثانية من القانون المنفذ بالمرسوم ٣٧٣٦ تاريخ ٣١/١٢/١٩٨٠ ـ فقرة (ب).

يملأ الطالب لهذه الغاية طلب التسجيل وفقاً للأنموذج (أ) والاستمارة الإحصائية (نموذج ب). وعليه إيداع مبلغ خمسين ليرة لبنانية تأميناً لاشتراكه في صندوق بريد الكلية. يمكنه استعادته فور تخرجه.

ب ـ المرحلة الثانية: التسجيل الاكاديمي:

بعد أن ينهي الطالب تسجيله إدارياً، يتوجه إلى لجان التسجيل الاكاديمي التي تؤلف من أساتذة الأقسام الاكاديمية، حيث يتم تحديد المقررات الإلزامية والاختيارية التي سيدرسها الطالب خلال الفصل الدراسي، وتنزل أسماء المقررات وأرقامها وكذلك أسماء الأساتذة الذين سيدرِّسون هذه المقررات وزمان ومكان ومواقيت تدريسها على بطاقتي تسجيل خاصة، تعطى إحداها للطالب وتبقى الثانية لدى رئيس القسم المختص الذي يحيلها بدوره بعد إنهاء عملية التسجيل إلى قسم شؤون الطلاب لتدوين محتوياتها على إضبارة الطالب الخاصة.

ثالثاً: المناهج

كلية التربية

منهج إعداد أساتذة للتعليم الثانوي

إيضاحات عامة

الفصل: الفصل هو، اصطلاحاً، فترة التدريس الزمنية التي تمتد على نصف سنة جامعية والتي تتألف من عدد معين من الأسابيع، تقرره الهيئات الجامعية المختصة، وقد تبنت تعريف الفصل، بمفهومه هذا، الجامعات الأجنبية المستقرة في لبنان ومختلف كليات الجامعة اللبنانية.

السياق: السياق هو، اصطلاحاً، مجموعة من المواد والوحدات والمقررات التعليمية التي تندرج في إحدى المجموعات الآتية:

١ ـ سياق الثقافة الشخصية.

٢ ـ سياق الإعداد التربوي الخاص.

٣ ـ سياق الإعداد التربوي العام.

المقرر: المقرر هو، تعريفاً واصطلاحاً، محتوى مادة تعليمية تدرس في فصل أو أكثر، ويرصد له عدد من الأرصدة.

الرصيد: الرصيد هو، إصطلاحاً، وحدة حسابية تقيس إنتاج الطالب بالنسبة لساعة عمل أسبوعية تمتد على عدد أسابيع الفصل.

المتطلب الأساسي: المتطلب الأساسي هو، اصطلاحاً، مادة تعليمية يجب على الطالب أن يحضرها وأن ينجح فيها قبل أن ينتقل إلى مقررات أخرى تكون هي مقدمة لها.

الرسالة: الرسالة هي، اصطلاحاً، بحث علمي تربوي، يختار موضوعه الطالب، ويحرره بإشراف عدد من الأساتذة المختصين، ويمثل لمناقشته علناً، أمام لجنة مؤلفة من بين أساتذة الكلية والجامعة اللبنانية.

النماء: النماء هو، تعريفاً واصطلاحاً، مصدر نمي أي زاد وكثر، وقد اختص النماء للدلالة على المفاهيم المجردة (Développement) وهو غير النمو المقصود منه مصدر نمو الجسم (Croissance Physique).

الترميز: الترميز هو، تعريفاً، مصدر رمز أي نظَّم بالحروف والأرقام مجموعات كبيرة، وصنفها، وعرضها على نحو متسلسل ومنطقي وعلمي ورياضي، وجاء الترميز في المشروع هذا يراعي التعداد العشري، ويتوسل مرتبات ثلاث لا غير:

مرتبة المئات ومرتبة العشرات ومرتبة الوحدات.

وحدات	عشرات	مئات	
×	×		مرتبة المئات ويندرج فيها الرقم ١ أو ٢ أو ٣ ويرمز كل منها إلى :
		١	١ ـ سياق الثقافة الشخصية .
		٢	٢ ـ السياق التربوي الخاص .
		٣	٣ ـ السياق التربوي العام .
×		×	مرتبة العشرات ويندرج فيها أحد الأرقام من صفر إلى ٩ ويرمز كل منها إلى :
	صفر		الصفر ـ التقنيات الأساسية .
	١		١ ـ الأسس النفسية .
	٢		٢ ـ علم التربية العام .
	٣		٣ و٤ ـ المنهجيات .
	٤		
	٥		٥ ـ التقنيات .
	٦		٦ ـ الإرشاد .
	٧		٧ ـ القضايا الاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بالتربية .
	٨		٨ ـ الإدارة .
	٩		٩ ـ البحث .
	×	×	مرتبة الوحدات ويندرج فيها أحد الأرقام من صفر إلى ٩ ويفصل كل منها ما ورد في خانة العشرات .

مثلاً :

المقرر رقم ١ ، ٥ ، ٣ : الاحصاء التربوي :

وحدات	عشرات	مئات	
×	×	٣	ـ السياق التربوي العام .
×	٥	×	ـ التقنيات .
١	×	×	ـ التفصيلات الضرورية في كل تصنيف .

ويتبع الاحصاء التربوي السياق التربوي العام ، ويندرج في مرتبة التقنيات ويحمل الرقم ١ الذي يصنفه مع مقررات أخرى .

مشروع المنهج

تأسست كلية التربية باسم دار المعلمين العليا، بموجب المرسوم رقم ٦٢٦٧ تاريخ ٢٠/١٠/١٩٥١، وأصبحت تعرف باسم معهد المعلمين العالي، بموجب المرسوم الاشتراعي رقم ٢٥ تاريخ ٦/٢/١٩٥٣، ثم نظم المعهد بموجب المرسوم رقم ١٦٤٨٩ تاريخ ٢٥/٥/١٩٦٤، وأصبح يعرف باسم كلية التربية، بموجب القانون رقم ٧٥ - ٧٦ تاريخ ١٦/١٢/١٩٦٧. وجاء المرسوم رقم ١٨٣٣ تاريخ ١٦ آذار ١٩٧٩، وتناول تنظيم كلية التربية في الجامعة اللبنانية، كما أنه حدد في مادته الأولى إحدى مهام الكلية وهي، إعداد أساتذة للتعليم الثانوي يتمتعون بالكفاءة التربوية. وبما أن هذه المهمة تتطلب وضع منهج، جاءت الخطة المدرجة أدناه تنفذه في أبواب أربعة:

الباب الأول: المفاهيم المسيرة لهذه الخطة التربوية.

الباب الثاني: الأهداف التي يسعى إعداد المعلمين إلى تحقيقها.

الباب الثالث: المبادىء المعتمدة في وضع هذه الخطة.

الباب الرابع: هيئة الإشراف على الدراسة وعلى تطبيق المنهج.

الباب الخامس: نظام التدريس وفيه:

أولاً: اعتماد النظام الفصلي.

ثانياً: اعتماد نظام الأرصدة.

ثالثاً: سياقات التدريس.

رابعاً: نظام التقويم.

الباب الأول

المفاهيم المسيرة لهذه الخطة التربوية:

تنطلق الفلسفة التربوية للكلية من إيمانها بالقيم الإنسانية والأخلاقية والوطنية، وبضرورة بث روح التفاهم ونشر الالفة الوطنية والفضائل المدنية، وبضرورة التركيز على كرامة الفرد وقيمته وقدرته على معالجة المشكلات الفردية والجماعية، والعمل على حلها.

الباب الثاني

الأهداف التي يسعى إعداد المعلمين إلى تحقيقها:

١ ـ إعداد أساتذة للتعليم الثانوي، في حقل التربية والتعليم إعداداً نظرياً وعملياً.

٢ ـ التركيز على التنشئة الوطنية الصحيحة المبنية على احترام القانون وحقوق الإنسان، كما حددتها الأمم المتحدة.

٣ ـ الاهتمام بالفرد وبنموه ونمائه وتقدمه المستمر.

٤ ـ الاهتمام بتكيف الفرد العقلي والانفعالي مع الأسرة، والمدرسة والمجتمع والعالم الطبيعي، ومعالجة ما للفرد والجماعة من تأثير على البيئة والعالم وعلى تقدمهما.

الباب الثالث

المبادىء المعتمدة في وضع هذا المنهج:

إذ يسعى المنهج إلى التوفيق بين حاجات الفرد والمهنة والمجتمع، وإلى إعداد المعلم باعتباره فرداً ومعلماً وعضواً في المجتمع الذي يعيش فيه، فهو يراعي، في عملية التعلم والتعليم، المبادىء الآتية:

١ ـ **مبدأ الاشتمال:** دراسة المعلم بكليته، ودراسة المدرسة والجامعة والبيئة بكاملها.

٢ ـ **مبدأ المشاركة:** إعداد المعلم للمشاركة الفعلية في تطوير البيئة مع المؤسسات الاجتماعية والتربوية.

٣ ـ **مبدأ التجديد والتطوير:** اعتماد التقويم المستمر والإفادة من النتائج التي يتم الحصول عليها بغية تطوير المناهج والطرائق والوسائل.

٤ ـ **مبدأ التكامل:** مسح مناطق واسعة من المشكلات والقضايا التي تتعلق بالفرد والمجتمع، لمساعدة الطالب على تحديد دوره في العمل على حلها بوصفه جزءاً من البيئة التي تتعرض لها.

الباب الرابع

الأقسام والشعب:

تعتمد الكلية نظام الشعب وتنظم شعب الاعداد التربوي في كل فرع من فروع

الكلية، ضمن الأقسام التالية:

١ - **قسم التربية العامة**: ويكون مسؤولاً عن الإشراف على المواد المرمزة والمرقمة من ٣٠٠ إلى ٣٩٩.

٢ - **قسم العلوم**: ويكون مسؤولاً عن الإشراف على المواد المرقمة من ١٠٠ إلى ٢٩٩ في ما يخص الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية.

٣ - **قسم اللغات والآداب**: ويكون مسؤولاً عن الإشراف على المواد المرقمة من ٢٠٠ إلى ٢٩٩ في ما يخص العربية والفرنسية والانكليزية وعلى مواد اللغات من ١٠٠ إلى ١٠٥.

٤ - **قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية**: ويكون مسؤولاً عن الإشراف على المواد المرقمة من ٢٠٠ إلى ٢٩٩ في ما يخص التاريخ والجغرافية والفلسفة وعلم النفس والعلوم الاجتماعية. وعلى المواد المرقمة من ١٩٠ إلى ١٩٩.

٥ - **قسم النشاطات**: ويكون مسؤولاً عن الإشراف على المادة المرقمة ١٠٨ وعن نشاطات الأندية وعن جو الكلية الاجتماعي.

الباب الخامس

نظام التدريس:

أولاً: يعتمد النظام الفصلي (نصف السنوي) في تدريس المنهج.

ثانياً: يعتمد نظام الأرصدة في تنفيذ المنهج:

أ - يسمح للطالب بالتسجيل في ٢١ رصيداً، كحد أقصى، في كل فصل من فصلي السنة الجامعية.

ب - على الطالب أن يحصل على ٢٤ رصيداً، كحد أدنى، في نهاية كل سنة جامعية.

جـ - يعتبر الطالب ناجحاً في شهادة الكفاءة، إذا حصل كحد أدنى على ٧٢ رصيداً.

ثالثاً: ينتظم إعداد المعلم الثانوي في سياقات ثلاثة:

أ - سياق الثقافة الشخصية: هدفها النماء الشخصي الفردي والجماعي المستمر،

بواسطة الأندية الطلابية والحلقات الدراسية والأعمال الميدانية المبنية على حاجات الطلاب واهتماماتهم وأهدافهم ويختار الطالب ٣ أرصدة على الأقل من كل من الميادين التالية، يكون مجموع أرصدتها ٩.

$\frac{١٠٠}{أ}$ أو $\frac{١٠٠}{ب}$ (بدون رصيد)

(فرنسية) (انجليزية)

- تعطى دروس إضافية في اللغة الفرنسية أو الإنجليزية للطلاب الذين سيقومون بالتدريس بإحدى هاتين اللغتين وهم لا يتقنونها إتقاناً كافياً.

$\frac{١٠١}{أ}$ أو $\frac{١٠١}{ب}$ أو $\frac{١٠١}{ج}$

(فرنسية) (انجليزية) (ألمانية) (٣ أرصدة لكل اختيار) - مستوى أول

- تعلم لغة أجنبية ثانية غير لغة التدريس ليتمكن الطالب من مطالعة المراجع التي يحتاجها في هذه اللغة.

$\frac{١٠٢}{أ}$ أو $\frac{١٠٢}{ب}$ أو $\frac{١٠٢}{ج}$

(فرنسية) (انجليزية) (المانية) ٣ (أرصدة لكل اختيار) مستوى ثانٍ

- تعلم لغة أجنبية ثانية غير لغة التدريس ليتمكن الطالب من مطالعة المراجع التي يحتاجها في هذه اللغة.

١٠٨ التذوق الفني (٣ أرصدة)

تتألف المادة من دروس وأعمال تطبيقية في تذوق الفنون من موسيقى ورسم ونحت ومسرح وغيرها وتتيح للطالب تنمية شخصيته وانفتاحها على الجمال الفني.

١٩٠ دراسة نخبة من رجال الفكر (٣ أرصدة)

يتم اختيار المفكرين ونتاجهم في مطلع كل سنة جامعية.

الهدف من هذه المادة حث الطالب على مطالعة الكتب القيمة وتحليلها واستيعابها لكي تفتح له آفاقاً يطل منها على مواضيع تختلف عن موضوع

اختصاصه، وتزوده بفكرة عن بعض جوانب تطور الفكر البشري الأساسية.

١٩١ **دراسة نخبة من رجال الفكر (٣ ارصدة)**

- راجع ١٩٠ أعلاه.

★★★**الاشتراك في أندية (بدون أرصدة)**

على الطالب أن يشترك في نادٍ على الأقل من الأندية التي تنظمها الكلية في مطلع كل سنة جامعية والغاية من هذه الأندية توثيق العلاقات الاجتماعية الصحيحة بين الطالب وزملائه وأفراد بيئته وحثه على ممارسة نشاطات تحقيق هذا الهدف.

ب ـ **سياق الإعداد التربوي الخاص**: وهدفه تطبيق المنهجيات والطرائق التربوية العامة في تعليم مادة الاختصاص.

ويتابع الطالب ٥ مقررات على الأقل من الميادين التالية وتكون قيمة أرصدتها ٢٧ رصيداً.

٢٠٢ **مشاهدة دروس (٣ أرصدة)**

زيارة مدارس وحضور دروس، مشاهدة أفلام عن دروس وتقييمها، تحضير دروس.

٢٣٠ و ٢٣١ **الطرائق الخاصة بتعليم اللغة والأدب (العربية أو الفرنسية أو الانكليزية) (٦ أرصدة)**

طرائق تعليم اللغة العربية وطرائق تعليم كل من الفرنسية والانكليزية كلغة أجنبية وطرائق تعليم الصرف والنحو والبيان والتحليل والإنشاء وتفسير النصوص. فقه اللغة وتطبيقاته التربوية. الترجمة وصعوباتها وطرائقها. مناقشة بعض الأخطاء الشائعة في تعليم اللغات. مختبرات اللغات ومردودها. دراسات اختبارية في تعليم اللغات والآداب. المشاكل والنظريات والحلول (متطلب أساسي ـ ٣٢٠).

٢٣٢ و٢٣٣ **الطرائق الخاصة بتعليم العلوم الإنسانية والاجتماعية (٦ أرصدة)**

الأهداف التربوية لتعليم كل من التاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم النفس. دراسات اختبارية في تعليمها. أعمال ميدانية: رحلات جغرافية وأثرية الاتجاهات المعاصرة بخصوص طرائق تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية في الغرب.

تقويم دور هذه العلوم وتكييفها مع البيئة اللبنانية، طرائق تعليم التربية (المدنية) (متطلب أساسي: ٣٢٠).

٢٣٤ و٢٣٥ **الطرائق الخاصة بتعليم العلوم (٦ أرصدة)**

الأهداف التربوية العامة والخاصة لتعليم العلوم مع إظهار الاختلاف القائم بين أهدافها وأهداف تعليم الرياضيات. التشديد على كون العلوم الاختبارية.

مناقشة المفاهيم الأساسية للعلوم. التدريب على استخدام الأدوات والمواد المخبرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. التركيز على استعمال الأدوات البسيطة القليلة الكلفة وعلى ضرورة فهم طريقة عمل الآلات المخبرية وكيفية صيانتها. الرحلات العلمية مناقشة الأخطاء الشائعة في تعليم العلوم بعد مشاهدة دروس. دراسات اختبارية في تعليم العلوم (متطلب أساسي: ٣٢٠).

٢٣٦ و٢٣٧ **الطرائق الخاصة بتعليم الرياضيات (٦ أرصدة)**

الأهداف التربوية العامة والخاصة لتعليم الرياضيات مع إظهار الاختلاف القائم بين أهدافها وأهداف تعليم العلوم. مناقشة المفاهيم الأساسية في الرياضيات. طرائق تعليم الهندسة والجبر والتحليل وعلم المثلثات. إمكانية استيعاب المفاهيم الرياضية نظريات بياجيه. المنطق الرياضي. لغة الرياضيات الحديثة. دراسات اختبارية بتعليم الرياضيات (متطلب أساسي: ٣٢٠).

٢٤٦ **ممارسة التعليم (٩ أرصدة)**

تحضير دروس على أساس المبادىء التربوية العامة والخاصة.

تنفيذ هذه الدروس بحضور الأستاذ المشرف ومناقشتها وتقويمها في المدارس

النموذجية أو في مدارس أخرى لدى اقتضاء الحاجة (متطلب أساسي: ٢٠٢).

٢٥٢ **مشغل تربوي (٣ أرصدة)**

إنتاج وسائل تربوية في ميدان الإختصاص. صنع الوسائل التربوية التالية: التسجيلات الصوتية والشرائح والأفلام والرسوم البيانية وغيرها.

دراسة خصائص كل من هذه الوسائل وميادين استعمالها وتقويم دورها في التعليم مردود اقتصاديات السمعي البصري.

خصائص الكتاب المدرسي وصناعته (متطلب أساسي: ٢٥٠).

٢٤٠ ـ ٢٤٢ **حلقتان دراسيتان (٣ أرصدة لكل حلقة)**

يتم اختيار مواضيع الحلقة في مطلع كل سنة جامعية بالاتفاق مع عميد الكلية ومدير الفرع ورئيس القسم والأستاذ المختص، وذلك وفق حاجات الطلاب وبموجب المستجدات في ميدان اختصاص الطالب. ويركز على المستجدات التي تلبي حاجة الطالب في ممارسة مهنته.

جـ ـ **سياق الإعداد التربوي العام:** وهدفه تزويد الطالب بقاعدة متينة من المفاهيم التربوية الأساسية. ويتابع الطالب ١١ مقرراً على الأقل يكون مجموع أرصدتها ٣٦ وتنضوي مواد هذا السياق في مجموعتين:

١ ـ مجموعة المقررات الإلزامية.

٢ ـ مجموعة المقررات الاختيارية.

أولاً: مجموعة المقررات الإلزامية:

٣١١ **سيكولوجيا التربية: النمو والنماء (٣ أرصدة)**

التطور الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. مشكلات النمو والنماء وطرائق الوقاية والعلاج.

تتناول هذه المادة دراسة خصائص النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ودراسة أنواع العوائق التي تعترض سبيل هذا النمو كالاضطرابات الحسية والحركية ومشكلات النطق والتخلف العقلي وعدم

التوافق المدرسي، والمشكلات السلوكية مع العوامل التي تسببها، وتبحث في طرائق الكشف عنها والوقاية منها ومعالجتها.

٣١٢ سيكولوجيا التربية: التعلم (٣ أرصدة)

مفهوم التعلم وعلاقته بالنمو والنماء. نظرياته، انتقال التعلم، تطبيقات تربوية من المواضيع التي تعالجها هذه المادة: مفهوم التكيف وعلاقة النمو والنماء بالتعلم ومسألة النضج، ومبدأ التفاوت الفردي وعلاقته بالوراثة والبيئة ونظريات التعلم وانتقاله وأبرز المظاهر السلوكية، وبيان مغزى البحوث السيكولوجية وتطبيقاتها التربوية (متطلب أساسي: ٣١٠).

٣٢٠ المنهج والطرائق العامة

مفهوم المنهج. العوامل المؤثرة في وضعه. طبيعة المواد. أنماط المنهج. تقويمه الطرائق العامة. الوسائل.

تتناول هذه المادة مفهوم المنهج التربوي والعوامل المؤثرة فيه من فلسفية وحضارية وسياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية. كما تتناول أنماط تخطيط المناهج وأصول تصميمها .وتقويمها وتطويرها وطبيعة المواد التعليمية وأصول اختيارها، والنشاطات المنهجية والحرة وارتباطها بطرائق التعليم العامة ووسائله.

٣٥٠ التكنولوجيا التربوية (٣ أرصدة)

مبادىء التكنولوجيا التربوية ومفاهيمها .تكنولوجيا السمعي البصري: بعدها الحضاري. استعمالها في الصف وخارجه. وسائل الإعلام وتأثيرها في التربية. التلفزيون والاذاعة واستثمارهما في التربية وعلاقتهما بالتربية المستمرة. أهم الآلات المستعملة: مواصفاتها وطريقة استعمالها وصيانتها.

٣٥٢ التقويم التربوي (٣ أرصدة)

مبادىء القياس والتقويم ومفاهيمه. الاختبارات: أنواعها وخصائصها والتدريب على وضعها .تتناول هذه المادة استعراض مختلف مفاهيم القياس والتقويم التربوي، وكيفية تصميم الاختبارات ووضعها وتفسير نتائجها، واستخدام هذه النتائج لتحسين عمليتي التعلم والتعليم.كما أنها تتناول

استعراض أنواع الاختبارات المقننة المختلفة وتحللها وتدرس كيفية تفسيرها واستخدامها مؤكدة على المفاهيم الأساسية في وضعها من جهة صحة الاختبار وثباته وأخطاء القياس ومعامل التمييز وغيرها، وتدرس علاقة القياس والتقويم بالأهداف التربوية السلوكية وتأثير كل جهة على الأخرى.
(متطلب أساسي: ٢٠٤).

٣٧٠ علم التربية الاجتماعي (٣ أرصدة)

الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية. دور التربية في التطوير الاجتماعي. تتناول هذه المادة الأسس الفلسفية ـ الاجتماعية للتربية ومبادىء التخطيط التربوي وتكافؤ الفرص التعليمية والمهنية من أجل النماء العام واقتصاديات التربية ومن أهدافها إبراز دور التربية في عملية تطوير المجتمع، من خلال نظرة مقارنة عامة تتناول التربية في العالم ولا سيما في الدول المتقدمة.

٣٨٠ النظام التربوي في لبنان (٣ أرصدة)

البنية التربوية: المؤسسات في القطاعين الرسمي والخاص.
الأنظمة المتعلقة بها.

تتناول هذه المادة دراسة دقيقة لواقع مختلف مراحل التعليم في لبنان في القطاعين الرسمي والخاص من حيث البنية والأهداف والمناهج والهرم التعليمي وتتناول سائر الأمور التنظيمية: القوانين والمراسيم والمقررات العامة والأنظمة الداخلية التي يخضع لها التعليم في لبنان ولا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية ويتم فيها تدريب الطلاب على تطبيق الأنظمة المرعية وبخاصة التعرف إلى النواحي التي تتعلق بوضعهم الوظيفي.

٣٩٠ أصول البحث العلمي التربوي (٣ أرصدة)

ماهية البحث وحقوله ومشكلاته وطرائقه وأساليبه. اعداد نموذج بحث.
تهدف هذه المادة بنوع خاص إلى نقل النظريات إلى حيز التطبيق كما أنها تؤكد على دور الأبحاث العلمية في الجامعات المتطورة. ومن الموضوعات التي تعالجها: التخطيط للبحث، تحديد مشكلات البحث وصياغتها،

الفرضيات، أساليب اختيار العينات، انتقاء التصميم الملائم للبحث، جمع المعطيات وتحليلها وتفسيرها واكتشاف العلاقات القائمة بينها مع التأكيد على أنها تطور مهارة الطالب الذي يستعمل هذه المفاهيم والتصاميم والذي يسعى إلى تطبيقها في البحث التربوي.

٣٩٩ الرسالة (٦ أرصدة)

تهدف إلى اختيار موضوع بحث علمي تربوي وتنفيذه باعتماد طرائق البحث الحديثة ويشترط أن يتناول موضوع الرسالة السياقين التربويين العام والخاص. على الطالب أن يختار موضوع رسالته قبل نهاية الفصل الثاني من دراسته وبعد موافقة القسم الذي ينتمي إليه وقسم التربية العامة ويصبح الاختيار نهائياً بعد موافقة مجلس الفرع. (متطلب أساسي: ٣٩٠).

ثانياً: مجموعة المواد الاختيارية

يختار الطالب مقررين على الأقل من المقررات التالية: واحد من (٣٢١ - ٣٢٣) وآخر من (٣٥١ - ٣٧١).

٣٢١ تاريخ الفكر التربوي (٣ أرصدة)

تطور الفكر التربوي عبر العصور وانعكاسه على الفرد والمجتمع. تزود هذه المادة الطالب ببعض المعلومات عن تطور الفكر التربوي عبر العصور، وذلك بالتنقيب عن الجذور التاريخية للتربية. كما انها تعطيه فكرة واضحة عن المذاهب التربوية وتطور النظرة الفلسفية إلى المدرسة والمعلم.

٣٢٣ التربية المقارنة (٣ أرصدة)

دراسة مقارنة لأبرز خصائص أنظمة التعليم في الدول العربية وبعض الدول الأجنبية.

تتناول هذه المادة تطور أنظمة التعليم في بعض الدول (الأنظمة المركزية والأنظمة اللامركزية). ودراسة مقارنة للمناهج والوسائل المعتمدة وطرائق التقويم والتعليم الإلزامي وسن الدراسة.

٣٥١ الاحصاء التربوي (٣ أرصدة)

مبادىء الاحتمالات والإحصاء. العينات. تحليل الجداول الاحصائية. دراسات ميدانية.

تهدف هذه المادة إلى تزويد الطالب بالمعرفة الكافية في عملية الاحصاء التي تصلح كلغة للتعبير عن المعطيات وكأداة في تصنيف المعلومات وجدولتها وتحليلها واستثمارها.

٣٧١ اقتصاديات التربية (٣ أرصدة)

دور التربية في التنمية الاقتصادية. إعداد الطاقة البشرية القادرة على استثمارها الثروات الطبيعية. ميزانية التعليم ومردودها وعلاقتها بالدخل القومي.

تتناول هذه المادة دور التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية وتظهر العلاقة القائمة بين التربية والتعليم من جهة والرأسمال البشري والتنمية الاقتصادية والدخل القومي من جهة ثانية، كما أنها تتناول التخطيط التربوي والمردود الاقتصادي وتؤكد على أن التعليم واستثمار الرأسمال البشري، وعلى أن هذه العملية يمكن تطويرها وتنظيمها لكي تحقق أكبر قدر من المردود بأقل التكاليف وتعدد بعض المفاهيم الأساسية ومنها المدلول الاقتصادي للتربية والمعايير الأساسية في اقتصاديات التربية وكلفة الوحدة التعليمية وحساب عائدات التعليم وميزانية التعليم ومدلولها التربوي وعلاقتها بالدخل القومي ودور التخطيط التربوي وأثره في التنمية الاقتصادية.

رابعاً: نظام التقويم

١ - تجرى امتحانات خطية في جميع مقررات المنهج باستثناء المقررات التالية: التذوق الفني، الاشتراك في أندية، مشاهدة دروس، ممارسة التعليم، مشغل تربوي، الرسالة.

٢ - يعتمد التقويم المستمر والامتحان النهائي في تقرير النجاح والرسوب ويستخدم الأستاذ في التقويم المستمر ما يراه مناسباً لطبيعة المادة التي يدرسها

متوسلاً أساليب التقويم المتعارف عليها علمياً من امتحانات خطية، وإعداد تقارير، وتحرير أبحاث ودراسات، إجراء تجارب الخ.. وتشمل مهارات متنوعة من خطية وشفوية وعملية شرط أن تؤدي إلى الهدف المقصود من الإعداد وأن لا يقل عدد النشاطات موضوع التقويم المستمر عن الاثنين لكل طالب في كل مقرر من المقررات.

٣ ـ تتكون العلاقة النهائية لكل من المقررات الخاضعة لامتحان نهائي ولتقويم مستمر من مجموع يكون للامتحان النهائي فيه نسبة ٤٠٪ وللتقويم المستمر ٦٠٪.

٤ ـ يقوم الطالب بالمواد والنشاطات التي لا أرصدة لها على أساس « مقبول » أو « راسب » وفي الحالة الأخيرة يتوجب على الطالب إعادة المادة والنشاط إلى أن يحصل على « القبول ».

٥ ـ مدة كل مسابقة من الامتحانات الخطية النهائية ثلاث ساعات.

٦ ـ يقيم الطالب في كل مقرر على حدة ويعتبر ناجحاً في المقرر إذا حصل على معدل ١٠ على ٢٠ على الأقل، ولا يراعي هذا النظام ما عرف سابقاً بالاستلحاق أو الاستكمال.

٧ ـ إذا رسب الطالب في مادة من المواد يتوجب عليه إعادتها في الفصل التالي أو السنة التالية حسب توفر تدريس هذه المادة.

المصادر والمراجع

I. باللغة العربية.

١ - بوليباس، ايرل، ويونغ جيمس: **المعلم... أمة في واحد**. (نشر بالإنكليزية سنة ١٩٦٨) تر: إيلي واريل، بيروت، دار الآفاق الجديدة، لا. ت.

٢ - الجابري، محمد عابد: **أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب**. الدار البيضاء، دار النشر المغربية، لا. ت.

٣ - الجامعة اللبنانية، **دليل كلية التربية**، بيروت: لامط ١٩٧٤.

٤ - سليم، مريم: **«الذكاء مع الأشارة إلى تكافؤ الفرص التعليمية»**، في: **الفكر العربي**: العدد ٢٤، كانون الأول (ديسمبر)، ١٩٨١.

٥ - الشبيني، محمد: **«استراتيجيات التحديث في برامج إعداد المعلمين»** في: **التربية الجديدة**، العدد الثالث، آب (أغسطس)، ١٩٧٤.

٦ - صالح، أحمد زكي: **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

٧ - صليبا، جميل: **مستقبل التربية في العالم العربي**، بيروت، منشورات عويدات، لات.

٨ - صيداوي، أحمد، وابراهيم، ج، ووهبه، ن.: **الانماء التربوي**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٧٨.

٩ - غالب، حنا. **مواد وطرائق التعليم**. بيروت، لامط. ١٩٦٦.

١٠ الغنام، محمد أحمد: **«دور كليات التربية في تطوير التعليم قبل الجامعي بالبلدان العربية»** في: **التربية الجديدة**، العدد ١٤، نيسان (ابريل) ١٩٧٨.

١١ قدوح - دكروب، خيرية: **موقف المعلمين من عملية التقييم المدرسي في لبنان**. أطروحة دكتوراه حلقة ثالثة، الجامعة اليسوعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، بيروت، ١٩٨٠، (غير منشورة).

١٢ - كلية التربية، **الأبحاث التربوية**، بيروت، كلية التربية، العدد ٩، ١٩٨١.

١٣ - مارون، جوزيف: **الإعداد التربوي في لبنان والإعداد في كلية التربية**، ورقة قدمت لمؤتمر كليات التربية في بغداد، ١٩٧٤، (غير منشورة).

١٤ - النجيحي، محمد لبيب: **الأسس الاجتماعية للتربية**، طبعة ثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.

١٥ - يوسف، عبد التواب: **كان أبي معلماً..**، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٦.

II باللغة الفرنسية

BELLOIN, G. **Culture, Personnalité et Société,** Paris, Editions Sociales, 1973. - ١٦

BISSERET, N. **«Notion d'Aptitude et Société de Classes»** in : **Cahiers Internationaux de Sociologie,** Volume 51, 1971. - ١٧

BOLTANSKI, L. **Prime Education et Morale de Classe,** Paris, Mouton, 1969. - ١٨

BROSSARD, M. **«Egalités des chances et institution scolaire»** in **La Pensée, n°165, Octobre, 1972.** - ١٩

BOURDIEU, P. et PASERON, J.C. **Les Heritiers, Paris, Editions de Minuit, 1964.** - ٢٠

BOURDIEU, P. **«L'Ecole conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture»,** in: **Revue Française de Sociologie,** 7 (3), 1966. - ٢١

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie** ., Paris, Editions de Minuit, 1980. - ٢٢

BOURDIEU, P. **Leçon sur la leçon,** Paris, **Editions de Minuit, 1982.** - ٢٣

CHERKAOUI, M. **Les Paradoxes de la réussite scolaire** , Paris, P.U.F., 1979. - ٢٤

C.R.E.S.A.S. **Le Handicap Socio-Culturel en Question»** Paris, Editions ESF., 1978. - ٢٥

C.R.E.S.A.S. **L'Echec Scolaire n'est pas une Fatalité,** Paris, Editions ESF., 1981. - ٢٦

C.R.E.S.A.S.: **Cahier CRESAS,** n°9, Paris, INRDP., 1973. - ٢٧

DELEULE, D: **La psychologie: Mythe Scientifique,** Paris, Laffont, 1969. - ٢٨

FERRY, G. **«L'Enseignant Educateur»,** in: **Revue Française de pédagogie, no3 1968.** - ٢٩

G.F.E.N. **L'Etablissement Scolaire, Unité Educative,** Paris, Casterman, 1977. - ٣٠

G.F.E.N. .**Réussir à l'école** Paris, **Editions Sociales, 1977.** - ٣١

GILLY, M. **«LElève en Fonction de sa reussite scolaire, perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même»,** in: **Enfance,** (3-4), Octobre, 1968, - ٣٢

GEORGES, Guy et al. **La Formation des maîtres,** Paris, Editions ESF., 1974. - ٣٣

GOBLE, Norman, M et Porter, James, F. **L'Evolution du rôle du maître,** Paris, UNESCO, 1977. - ٣٤

GRAU, M.D. **L'Ecole Réalité Politique,** Toulouse, Privat, 1974. - ٣٥

HANNOUN, H. **Les Conflits de l'Education.** Paris, Editions, ESF., 1975. - ٣٦

I.F.O.P.: **Enquête auprès des mères de la région Parisienne,** Septembre, 1978,. - ٣٧

ISAMBERT-JAMATI, V. **«Les enseignants et la division sociale à l'école Aujourd'hui,»** in: **La Pensée, n° 190, Décembre, 1976.** - ٣٨

JUIF, P et DOVERO, F. **Guide de l'Etudiant en Sciences pédagogiques,** Paris, P.U.F., 1972. - ٣٩

LE THANH KHÔÏ. **Jeunesse exploitée, Jeunesse Perdue,** Paris , P.U.F., 1978. - ٤٠

LA PEYRIERE, S. B.**«L'Orientation scolaire et la sélection»,** in: **Orientations,** Tome 15, no 56, Octobre, 1975. - ٤١

LAPIERRE, J.W. et NOIZET, G Le **Civisme des jeunes,** Aix-en-Provences, Orphys, 1961. - ٤٢
ROSENTHAL, R. ET JACOBSON, L. **Pygmalion à l'école.** Tr. S. AUDEBERT et y. RICHARDS. 4° Edition, Paris, Casterman, 1971. - ٤٣
SYNDERS, G. **«Peut-il y avoir une attitude «de gauche» en Pédagogie»,** in: **Enfance.** (3-5), Septembre-Décembre, 1970. - ٤٤
TROUX, A. **«L'enseignement de l'histoire aux jeunes écoliers,»** in: **L'information historique,** Paris, 27° année, Novembre - Décembre, n°5, 1965. - ٤٥
WAGNER, K. et WARCK, R. **Les Déshérités de L'Ecole,** Paris, Maspéro, 1973. - ٤٦
WEHBÉ, N. et EL-AMINE, A. **Système d'enseignement et Division Sociale au Liban, Paris, le Sycomore, (publié ave le concours du CNRS), 1980.** - ٤٧

المحتويات

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين :

اعداد المعلم الأداة

إذا كانت معظم الأبحاث في علم إجتماع التربية منذ منتصف الستينات وحتى يومنا هذا تشدّد على مسؤولية النظام التعليمي، ومن ورائه النظام الاجتماعي ـ السياسي، عن كل ما يحدث في المدرسة من رسوب ونجاح وتمييز واصطفاء وتطبيع وتدجين، فهل يعني ذلك أن المعلم بريء من كل ما يُرتكب في المدرسة؟

فاذا كان النظام التعليمي هو الذي يحدد الاهداف العامة للمدرسة وللتعليم، واذا كان قد عجز عن الاستيلاء على وعي جميع المعلمين بالقدر الذي عجز فيه عن ضبط شروط تعيين أساتذة مؤسسات الإعداد، الاّ أنه نجح إلى حدّ كبير في إقناع الأكثرية العظمى من المعلمين في استبطان ايديولوجيته استبطاناً كاملاً وتنفيذها بدقة وإخلاص.

وانطلاقاً من فرضية مثلثة الجوانب، وهي: أن النظام التعليمي يدجّن المعلم عبر مناهج مؤسسات الإعداد وتنظيمها عن طريق إقناع المعلم بأن للمدرسة دورة عمل قائمة بذاتها ومستقلة عن الأنظمة الاجتماعية والسياسية، وتشريب المعلم مفاهيم نفسية قائمة على الإيمان بالفروقات الفردية والإختلاف في القدرات والذكاء والموهبة، وبأن الإصلاح في المدرسة والتعليم يتمّ عبر التحديث في طرائق التدريس والوسائل التعليمية، حاولنا في هذا البحث تقديم بعض الملاحظات والآراء حول تنظيم كلية التربية ومناهجها في لبنان، وذلك في ثمانية فصول (عدا المقدمة والخاتمة والملحق) تناولت صورة المعلم والعلاقة بينه وبين تلميذه ودوره، ووظيفة الأهداف المعلنة لمؤسسات الإعداد، وشروط القبول لهذه المؤسسات، ووظيفة كل من علم النفس التربوي ومقرّر «المنهج والطرائق العامة»، ومقرّر «النظام التربوي في لبنان» ومقرر «علم التربية الاجتماعي» والتربية المقارنة.

الثمن : دولار